

Nachqualifizierung als Strategie vorbeugender Sozialpolitik: Eine Untersuchung zu Angeboten, Nutzung und Entwicklungsmöglichkeiten der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen

Graevskaia, Alexandra; Klammer, Ute; Knuth, Matthias

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Graevskaia, A., Klammer, U., & Knuth, M. (2018). *Nachqualifizierung als Strategie vorbeugender Sozialpolitik: Eine Untersuchung zu Angeboten, Nutzung und Entwicklungsmöglichkeiten der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen*. (FGW-Studie Vorbeugende Sozialpolitik, 12). Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67614-1>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Alexandra Graevskaia, Ute Klammer, Matthias Knuth
(unter Mitarbeit von Elena Burawzew)

Nachqualifizierung als Strategie vorbeugender Sozialpolitik

Eine Untersuchung zu Angeboten, Nutzung und Entwicklungsmöglichkeiten der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen

Herausgeber



FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V.
Kronenstraße 62
40217 Düsseldorf

Telefon: 0211 99450080
E-Mail: info@fgw-nrw.de
www.fgw-nrw.de

Geschäftsführender Vorstand

Prof. Dr. Dirk Messner, Prof. Dr. Ute Klammer (stellv.)

Themenbereich

Vorbeugende Sozialpolitik
Prof. Dr. Ute Klammer, Vorstandsmitglied
Christoph Gille, Wissenschaftlicher Referent

Layout

Olivia Pahl, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit

Förderung

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

ISSN

2567-0050

Erscheinungsdatum

Düsseldorf, September 2018

Alexandra Graevskaia, Ute Klammer, Matthias Knuth
(unter Mitarbeit von Elena Burawzew)

Nachqualifizierung als Strategie vorbeugender Sozialpolitik

Eine Untersuchung zu Angeboten, Nutzung und Entwicklungsmöglichkeiten der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen

Auf einen Blick

- Unter den nach Deutschland Zugewanderten befindet sich ein großer Anteil Hochqualifizierter. Sie finden in Deutschland oft keine bildungsadäquate Beschäftigung.
- Bisher existieren an deutschen Hochschulen nur wenige Programme der Nach- und Weiterqualifizierung für zugewanderte Akademiker_innen. Die Projektergebnisse belegen, dass die vorhandenen Programme für die Teilnehmenden Chancen in Bezug auf eine verbesserte Arbeitsmarktintegration bieten.
- Die Programme reichen jedoch quantitativ nicht aus und sind zudem mit strukturellen Problemen behaftet. So sind sie regional verstreut und überwiegend temporärer Natur, so dass keine Nachhaltigkeit gewährleistet ist.
- Angesichts der demographischen Entwicklung sind ein Ausbau und eine Verstetigung von zielgruppenspezifischen Qualifizierungsangeboten vonnöten. Dies setzt ein stärkeres inhaltliches Engagement der Bildungsinstitutionen und eine finanzielle Unterstützung der Länder voraus.
- Als gravierendes Problem erweist sich die Finanzierbarkeit des Lebensunterhalts während einer Programmteilnahme. Priorität sollte eine Reform des BAföG haben, die den Lebens- und Bildungswegen von Zugewanderten besser Rechnung trägt. Stiftungen und die Programme des Deutschlandstipendiums sollten ihre Zugangskriterien überprüfen und eine bewusste Öffnung für die Zielgruppe vornehmen.

Abstracts

Nachqualifizierung als Strategie vorbeugender Sozialpolitik. Eine Untersuchung zu Angeboten, Nutzung und Entwicklungsmöglichkeiten der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen

Viele Migrant_innen verfügen über im Herkunftsland erworbene akademische Abschlüsse, können diese auf dem deutschen Arbeitsmarkt aber nicht adäquat verwerten. Die vorliegende, explorative Studie verfolgt das Ziel, einen Überblick über existierende Programme zur Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen zu vermitteln. Untersucht werden die Eigenheiten und strukturellen Bedingungen entsprechender Angebote, vor allem die gravierenden Probleme der Teilnehmenden bei der Finanzierung des Lebensunterhalts. Im Zentrum steht eine – an die Methode der Nutzer_innenforschung anknüpfende – qualitative empirische Untersuchung zu den Nutzungsweisen und zum Nutzen der Programme aus der Sicht von Teilnehmenden. Aufgezeigt werden Barrieren, aber auch Gelingensbedingungen der akademischen Nachqualifizierung. Aus den Analysen werden Lösungsansätze und Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Qualifizierungsoptionen für zugewanderte Akademiker_innen entwickelt.

Continuing education as a strategy of preventive social policy. A study on the offers, use and development opportunities of academic post- and further qualification for immigrant academics

Many migrants coming to Germany have obtained academic degrees in their country of origin, but are unable to make adequate use of them on the German labour market. The aim of this explorative study is to provide an overview of existing programmes for the post- and further qualification of highly qualified immigrants. The study examines the characteristics and structural conditions of existing qualification programmes, especially the serious problems the participants have in financing their livelihood. The focus is on a qualitative empirical study – based on the method of user research - on the modes of use and the benefits of the programmes from the participants' point of view. Barriers are pointed out, but also conditions for success in academic continuing education. The analyses are used to develop solutions and recommendations for the further development of qualification options for immigrant academics.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis.....	vii
Abkürzungsverzeichnis.....	vii
1 Einleitung	1
2 Zugewanderte Akademiker_innen im Einwanderungsland Deutschland	5
2.1 Positionierungen zugewanderter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt.....	6
2.2 Be- und Entwertung kulturellen Kapitals und seiner Träger_innen.....	9
2.2.1 Anerkennung und Verknennung durch gesetzliche Regelungen.....	11
2.2.2 Anerkennung und Verknennung durch potenzielle Arbeitgeber.....	18
2.3 Aus der Lebensphase und der Migrationssituation resultierende Hürden	20
2.4 Resümee: Notwendigkeit von Anerkennung, Wertschätzung und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten	23
3 Qualifizierungen für zugewanderte Akademiker_innen – ein Forschungsdesiderat.....	25
4 Methodisches Vorgehen	27
4.1 Forschungsperspektive: Nutzer_innenforschung	27
4.2 Erhebung und Auswertung	29
4.2.1 Feldzugang.....	29
4.2.2 Offenes Leitfadeninterview	30
4.2.3 Inhaltsanalyse	31
5 Empirische Ergebnisse: Existierende Programme der Nach- und Weiterqualifizierung, Chancen und Problemfelder.....	32
5.1 Inländischer Zweitabschluss durch ein (verkürztes) Studium	34
5.1.1 Programme zur Einbindung in reguläre Studiengänge	35
5.1.2 Spezielle Studiengänge für zugewanderte Akademiker_innen	38
5.2 Qualifizierungsmöglichkeiten an Hochschulen jenseits des regulären Studiums..	40
5.2.1 Zertifikat- und Weiterbildungsstudium.....	40
5.2.2 Begleitete Gasthörerschaft.....	43
5.3 Brückenqualifizierungen außerhalb von Hochschulen.....	44
5.4 Anpassungsqualifizierungen und Ausgleichsmaßnahmen	46

5.4.1	Vorbereitungskurse auf die Fachsprache- und Kenntnisprüfung in medizinischen Berufen.....	46
5.4.2	Ausgleichsmaßnahmen in sozialpädagogischen Berufsfeldern.....	48
5.4.3	Ergänzungsstudium für Lehrer_innen.....	49
5.4.4	Anpassungsqualifizierungen für Lehrer_innen.....	50
5.5	Umschulung oder Weiterqualifizierung? Dozierende in Integrationskursen.....	50
5.6	Zwischenfazit: Analyse und Bewertung existierender Angebote	51
5.6.1	Projektförmige Struktur des Programmangebots.....	51
5.6.2	Die Suche nach dem passenden Programm	53
5.6.3	Orientierung an Bedürfnissen und Nützlichkeit – aber für wen?	54
5.6.4	Auffindbarkeit der Programme und Informationsgehalt der Werbung.....	56
5.6.5	Teilnahmegebühren	57
6	Finanzierung des Studiums.....	60
6.1	Ausbildungsförderung nach dem BAföG	60
6.1.1	Aufenthaltsrechtliche Voraussetzungen	60
6.1.2	Förderungsschädlichkeit von aus dem Ausland mitgebrachten Abschlüssen	62
6.1.3	Scheinbarer Ausschluss von Studierenden mit ausländischem Abschluss.....	70
6.1.4	Zusammenfassung der Reformnotwendigkeiten der §§ 7 und 17	74
6.1.5	Altersgrenzen.....	75
6.2	Studium mit Fortzahlung von Leistungen der Grundsicherung?	76
6.2.1	Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II.....	76
6.2.2	Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG).....	80
6.3	Sonstige Finanzierungsmöglichkeiten.....	81
6.3.1	Darlehen	81
6.3.2	Stipendien der Studienförderungswerke	82
6.3.3	Deutschlandstipendium	89
6.3.4	Individualbudget des Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“ (IQ)	90
6.4	Zwischenfazit	91
7	Empirische Ergebnisse: Nutzung, Nutzen und Nichtnutzen	92
7.1	Hochqualifiziert zugewandert – und dann?	92
7.1.1	Erfahrungen mit der Ausländerbehörde	93

7.1.2	Erfahrungen mit Jobcentern und Arbeitsagenturen	94
7.1.3	Wege und Umwege zur Weiterqualifizierung	96
7.2	Blick der Programmverantwortlichen auf die Zielgruppe	99
7.2.1	Auswahlverfahren	99
7.2.2	Unterstützungsbedarf und Bedeutung der Zusatzangebote	100
7.3	Lernen in einer Fremdsprache	102
7.3.1	Erworbene Sprachzertifikate und ihr ‚Wert‘	102
7.3.2	Sprachliche Herausforderungen während der Qualifizierung	104
7.4	Die fachliche Nach- und Weiterqualifizierung in der Praxis	105
7.4.1	Wahrnehmung der Studienbedingungen in Deutschland	105
7.4.2	Studieninhalte.....	106
7.5	Nutzen von Programmelementen jenseits der fachlichen Qualifizierung	109
7.6	Überlastung und zeitliche Probleme.....	111
7.7	Kontakte zu anderen Nutzer_innen und Studierenden	112
7.8	Finanzierung während der Qualifizierung	113
7.8.1	Einfluss (fehlender) finanzieller Unterstützung	114
7.8.2	Lösungsmöglichkeiten und ihre Grenzen seitens der Programmverantwortlichen	117
7.9	Übergang in den Arbeitsmarkt	119
7.9.1	Erfolgreiche Arbeitsmarktübergänge	120
7.9.2	(Bisher) nicht geglückte Übergänge in eine qualifikationsadäquate Arbeitsstelle	122
7.9.3	Nutzung verschiedener Qualifizierungsmodelle im Hinblick auf das Ziel	123
7.10	Qualifizierung und Wertschätzung – eine Bilanz	125
7.11	Institutionelle Verankerung der Programme.....	127
7.11.1	Projektförmigkeit als Unsicherheitsfaktor.....	128
7.11.2	Hürden in der Kooperation innerhalb der Hochschulen	129
7.11.3	Verbesserungsvorschläge zur Weiterentwicklung.....	131
7.12	Zwischenfazit: Gelingensfaktoren und Barrieren	131

8 Fazit und Ausblick	133
8.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	133
8.2 Handlungsempfehlungen	134
8.2.1 Ausbau und Verstetigung des Programmangebots	134
8.2.2 Abbau finanzieller Barrieren für die Nutzer_innen.....	136
8.2.3 Anpassung an eine Einwanderungsgesellschaft	138
8.3 Weiterer Forschungsbedarf.....	139
Anhang.....	142
Literaturverzeichnis	143
Über die Autor_innen	160

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anerkennungswege in Deutschland.....	12
Abbildung 2: Erkenntnisinteresse der Nutzer_innenforschung	28

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erwerbsstatus von hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten und Hochqualifizierten ohne Migrationshintergrund (MH) im Alter von 23 bis 65 Jahren, Sonderauswertung des Mikrozensus 2009	7
Tabelle 2: Beruflicher Status von erwerbstätigen hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten und Hochqualifizierten ohne Migrationshintergrund (MH), im Alter von 23 bis 65 Jahren, Sonderauswertung des Mikrozensus 2009	7
Tabelle 3: Möglichkeiten der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung in nicht reglementierten Berufen.....	33
Tabelle 4: Vergleich zwischen verzinsten Krediten und dem zinslosen Darlehen nach BAföG.....	81
Tabelle 5: Voraussetzungen für die Förderung durch Studienförderwerke	83

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
ALG	Arbeitslosengeld
AQUA	Akademikerinnen und Akademiker qualifizieren sich für den Arbeitsmarkt, OBS-Programm
AsylbLG	Asylbewerberleistungsgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
AutoCAD	AutoCAD ist Teil der CAD-Produktpalette (EDV-Programme zum rechnerunterstützten Konstruieren) von Autodesk (US-amerikanisches Software-Unternehmen für digitales 2D- und 3D-Design)
Az	Aktenzeichen
AZAV	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung
BA/MA	Bachelor-/Masterabschluss
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBiG	Berufsbildungsgesetz
Beschl.	Beschluss
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVerwG	Bundesverwaltungsgericht
BWL	Betriebswirtschaftslehre
ChIA	Charité International Academy
DDR	Deutsche Demokratische Republik
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen)
EDV	elektronische Datenverarbeitung
ESF	Europäischer Sozialfonds für Deutschland
EU	Europäische Union
FGW	Forschungsinstitut für Gesellschaftliche Weiterentwicklung
GUS	Gemeinschaft Unabhängiger Staaten
HwO	Handwerksordnung
i.S.d.	im Sinne der/des
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IBH	Verein Interkulturelle Bildung Hamburg e.V.
IBKM	Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen
IFOK	Institut für Organisationskommunikation
IHK-Fosa	IHK FOSA (Foreign Skills Approval) (bundesweites Kompetenzzentrum deutscher Industrie- und Handelskammern zur Feststellung der Gleichwertigkeit ausländischer Berufsabschlüsse)
IQ	Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau

KHSB	Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
KMK	Kultusministerkonferenz
MH	Migrationshintergrund
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
NGO	Nichtregierungsorganisation
NRW	Nordrhein-Westfalen
OBS	Otto Benecke Stiftung
OVG	Oberverwaltungsgericht
OWL-Stiftung	Ostwestfalen-Lippe-Stiftung
SGB	Sozialgesetzbuch
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
SS	Sommersemester
Tz	Teilziffer
Urt.	Urteil
VG	Verwaltungsgericht
VHS	Volkshochschule
VSP	vorbeugende Sozialpolitik
VwV	Verwaltungsvorschriften
WS	Wintersemester
ZAB	Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen
ZWW	Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung

1 Einleitung

Fragen der Migration bewegen spätestens seit dem deutlichen Anstieg der aktuellen Fluchtmigration mit ihrem Höhepunkt im Jahr 2015 nicht nur Fachkreise, sondern auch die breite Öffentlichkeit. Die Gestaltung von Migrationsprozessen, aber auch der gesellschaftliche und individuelle Umgang mit Personen mit Wanderungsgeschichte scheinen sich gegenwärtig zu Schlüsselfragen der Gesellschaft zu entwickeln, an denen im Sommer 2018 sogar die Berliner Koalition zu zerbrechen drohte.

Im Kontext des Sozialstaats werden Zugewanderte dabei in der öffentlichen Debatte immer wieder undifferenziert als Personen dargestellt, die ungerechtfertigt an den sozialstaatlichen Leistungen Deutschlands partizipieren (wollen), zusätzliche Sozialausgaben induzieren und ‚dem deutschen Steuerzahler‘ so zur Last fallen. Bereits vor der aktuellen Fluchtmigration richtete sich die Aufmerksamkeit dabei vor allem auf niedrig qualifizierte sowie als vermeintlich ‚integrationsunwillig‘ klassifizierte Migrantinnen und Migranten.

Wenig Aufmerksamkeit erreicht dagegen seit vielen Jahren die Tatsache, dass ein Großteil der Zugewanderten hohe Qualifikationen aus dem Herkunftsland mitbringt. Der Anteil der Zugewanderten mit akademischen Abschlüssen hat in den vergangenen Jahren sogar zugenommen: lag er bei den 1995 bis 1999 Zugewanderten über 25-Jährigen bei 23%, belief er sich bei den 2000 bis 2005 Zugewanderten auf 29% und bei den ab 2005 Eingewanderten sogar auf 36% (Daten der IAB-SOEP-Migrationsstichprobe, vgl. Liebau/Romiti 2014, S. 15). Andere Studien (so Seipert/Wapler 2014) beziffern den Akademikeranteil der neu Zugewanderten sogar noch deutlich höher. Selbst unter den Geflüchteten – von denen viele aus deprivierten Verhältnissen kamen, andere durch die Umstände im Heimatland ihre Bildungsbiographie unterbrechen mussten – liegt der Anteil der Personen, die einen abgeschlossenen akademischen Abschluss mit nach Deutschland gebracht haben, deutlich im zweistelligen Bereich (vgl. Brücker et al. 2018, S. 19–21). Sehr häufig handelt es sich dabei um Qualifikationen, die in Deutschland gesucht werden bzw. deren Fehlen in Deutschland unter dem Stichwort ‚Fachkräftemangel‘ laut beklagt wird.

Doch das hiermit verbundene Potenzial vieler Zugewanderter wird in Deutschland bisher weder adäquat erkannt, noch genutzt. Vielen hochqualifizierten Zugewanderten gelingt es nicht, entsprechend ihrer Qualifikationen auf dem deutschen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen – sie arbeiten in unterqualifizierten Jobs oder sind als Arbeitssuchende unfreiwillig auf Arbeitslosengeld II und andere Sozialleistungen angewiesen.

Die Gründe sind vielfältig: Sie reichen von der unübersichtlichen Vielfalt von jeweils für die Anerkennung schulischer, beruflicher und akademischer Abschlüsse zuständigen Stellen und dem Fehlen eines formellen Anerkennungsverfahrens für akademische Abschlüsse in nicht reglementierten Berufen über fachsprachliche Defizite, fehlende Netzwerke und Unkenntnis bezüglich der Funktionsweise des deutschen Arbeitsmarktes auf Seiten der Betroffenen bis hin zu Vorurteilen oder zumindest Zurückhaltung von Arbeitgebern gegenüber ihnen fremden Kulturen und nicht geläufigen Abschlüssen.

Hieraus resultieren nicht nur erhebliche negative Folgen für die persönlichen Lebenschancen der Betroffenen und ihrer Familien, sondern auch ein beträchtlicher volkswirtschaftlicher Verlust.

Ein Schlüssel für die Verbesserung der Arbeitsmarkt- und Teilhabechancen hochqualifizierter Migrant_innen kann in gezielten Angeboten zur akademischen Nach- und Weiterbildung für die Zielgruppe liegen, die ihre bereits erworbenen Qualifikationen berücksichtigen und einen (besseren) Anschluss an den deutschen Arbeitsmarkt herstellen. Doch solche Angebote sind bisher nicht flächendeckend im ‚Regelangebot‘ des Bildungssystems vorgesehen, sondern existieren bislang meist nur in Form von inhaltlich und regional begrenzten, häufig zeitlich befristeten und projektförmig organisierten Programmen. Sie richten sich zumeist nur an Teilgruppen mit bestimmten akademischen Qualifikationen und unterscheiden sich nach Dauer, Programminhalten und Qualifikationsziel. Für die Zielgruppe besteht die Herausforderung nicht nur darin, ein entsprechendes Programm zu finden (so es überhaupt eins gibt), sondern auch, die Finanzierung des Lebensunterhalts (und ggf. noch der Teilnahmegebühren) während der Teilnahme sicherzustellen. Denn auch auf diese Bedarfe sind das deutsche Bildungs- und Sozialsystem bisher völlig unzureichend eingestellt.

In seiner Studie „Empfehlungen zur Gewinnung, Integration und Qualifizierung internationaler Studierender – Dritter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels“ hat der Wissenschaftsrat die Hochschulen 2016 darauf aufmerksam gemacht, auch zugewanderte Akademiker_innen als potenzielle Studierende in den Blick zu nehmen und hat sich für die Einführung spezieller, zeitlich kompakter Studienprogramme ausgesprochen, um das Potenzial akademisch qualifizierter Zugewanderter besser auszuschöpfen. Er fordert die Hochschulen dazu auf, „dieser Gruppe sowohl mit speziellen Zertifikatskursen als auch mit umfassenden Programmen, die über die Anrechnung mitgebrachter Qualifikationen in wenigen Semestern zu einem deutschen Abschluss führen, bedarfsgerechte Nach- und Anpassungsqualifizierungen zu ermöglichen“ (Wissenschaftsrat 2016, S. 15).

Wie solche Angebote aussehen sollten, um die angestrebten Ziele zu erreichen, ist allerdings bisher nicht abschließend geklärt. In der Bildungs- und Integrationsforschung hat das hier skizzierte Feld der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung von Zugewanderten bisher kaum Aufmerksamkeit gefunden. Weder besteht eine Übersicht über Art, Umfang und Charakteristika bestehender Angebote, noch liegen fundierte Erkenntnisse über die Nutzung und die Wirkungen, Stärken und Schwächen entsprechender Angebote vor. Die hier vorliegende, explorative Studie hat zum Ziel, diese Forschungslücke zumindest in Teilen zu füllen. Zum einen verfolgt sie das Ziel, einen – wenn auch nicht umfassenden – Überblick über existierende Programme und ihre Eigenheiten zu vermitteln. Untersucht werden zudem die strukturellen Bedingungen und insbesondere Barrieren der Nutzung der entsprechenden Angebote, vor allem die augenfälligen Probleme der Teilnehmenden im Hinblick auf die Finanzierung des Lebensunterhalts. Im Zentrum der Studie steht schließlich eine – methodisch an die Nutzer_innenforschung (Schaarschuch/Oelerich 2005) anknüpfende – qualitative empirische Untersuchung zu den Nutzungsweisen und

zum Nutzen der Programme aus den Augen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschiedlicher Programme. Aufgezeigt werden Barrieren, aber auch Gelingensbedingungen der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung. Aus den institutionellen und strukturellen Analysen, aber auch aus den Erfahrungen und Einschätzungen der Zielgruppe werden schließlich Lösungsansätze und Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Qualifizierungsoptionen für zugewanderte Akademiker_innen entwickelt.

Die vorliegende Studie entstand mit Förderung des Forschungsinstituts für Gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) im Rahmen des Schwerpunktbereichs „Vorbeugende Sozialpolitik“ (VSP).¹ Im Bereich der Sozialpolitik gewinnen vorbeugende, präventive Ansätze seit Jahren in Deutschland, aber auch international (z.B. Morel et al. 2012) an Bedeutung. So fordert die Europäische Kommission (2013) explizit einen Wechsel von einer nachsorgend-kompensatorischen zu einer vorsorgenden und „investiven“ Sozialpolitik, die sozialen Risiken vorbeugt.

„Vorbeugende Sozialpolitik“ (Schroeder 2014), wie sie hier verstanden werden soll, geht „über ein enges Verständnis von Prävention als Verhinderung von Ungewolltem hinaus, insofern sie im Rahmen eines erweiterten Präventionsverständnisses deutlich stärker auf positive Zieldefinitionen fokussiert. Im Rahmen einer positiv gewendeten, „anstrebenden“ Präventionslogik geht es im Kern darum, gesamtgesellschaftlich wünschenswerte Zustände und Entwicklungen zu definieren, diesbezüglich förderliche und ermöglichende Faktoren und Rahmenbedingungen zu identifizieren und ganzheitliche, bereichsübergreifende Strategien zu entwickeln, mittels derer diese Bedingungen hergestellt werden können“ (Brettschneider/Klammer 2017, S. 145–146). Im Zentrum dieses Verständnisses von vorbeugender Sozialpolitik steht die Ressourcenorientierung. Entsprechend verstehen wir es als Aufgabe der Sozial- und Bildungspolitik, hierzu über alle Lebensphasen hinweg beizutragen.

Messlatte aus Sicht des Individuums sind dabei mindestens zwei normative Bezugspunkte: Autonomie (verstanden als sozialpolitische Ermöglichung selbstbestimmter gesellschaftlicher Teilhabe) und Chancengleichheit. Dabei geht es nicht nur um eine selbstbestimmte Lebenspraxis in der aktuellen Situation, „sondern um die sozialstaatliche Ermöglichung und Absicherung selbstbestimmter Lebensentwürfe, also um die Herstellung und Gewährleistung möglichst gleicher Chancen auf eine selbstbestimmte, individuell als gelungen empfundene Biografie“ (Brettschneider/Klammer 2017, S. 146–147). Aufgabe vorbeugender Sozialpolitik ist es insofern, „strukturelle und kontextuelle Möglichkeiten und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass selbstbestimmte Lebensentwürfe tatsächlich realisiert werden können“ (Böllert 2001, S. 1396) – und zwar für alle Gesellschaftsmitglieder unabhängig von ihrer regionalen und sozialen Herkunft.

¹ Für die Mitarbeit an der Studie danken die Autor_innen Elena Burawzew, die als wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt wertvolle Unterstützung geleistet hat, sowie Karina Klütsch und Julia Bongaerts, die im Rahmen von Praktika Recherchen für das Projekt übernommen haben.

(Vorbeugende) Sozialpolitik soll also „die Individuen so befähigen, dass sie sich und ihre eigenen Potenziale entwickeln können“ (Schroeder 2014, S. 8). Vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage liegt die Bedeutung des in dieser Studie behandelten Themas für eine Strategie vorbeugender Sozialpolitik auf der Hand: Angebote, die dazu beitragen, dass zugewanderte Akademiker_innen ihr Potenzial auf dem Arbeitsmarkt in Gänze einbringen können, können einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten, aber auch zur Reduzierung des künftigen Sozialleistungsbedarfs führen, d.h. entsprechender Einsparungen nach sich ziehen (s. hierzu z.B. die Berechnungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft, Geis et al. 2015). Auch vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um ein „Einwanderungsgesetz“ erscheint es angezeigt, zunächst einmal denjenigen Hochqualifizierten Aufmerksamkeit zu schenken, die bereits in Deutschland leben, und an denjenigen Strukturen zu arbeiten, die ihrer Integration in Arbeitsmarkt und Gesellschaft im Wege stehen.

2 Zugewanderte Akademiker_innen im Einwanderungsland Deutschland

Während Zuwanderung seit den 50er Jahren zu einem festen Bestandteil der deutschen Nachkriegsgeschichte geworden ist, wurde die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, lange geleugnet und erst ab 1998 von der Politik zögerlich anerkannt (vgl. Bade 2001, S. 23; Bommes 2001, S. 49; Terkessidis 2010, S. 46). Etwa ebenso lange wie durch die Verweigerung dieser Erkenntnis war die Politik von der Vorstellung geprägt, es kämen nur unqualifizierte Migrant_innen nach Deutschland. Erst die ‚Greencard-Initiative‘, mit der der damalige Bundeskanzler Gerhard Schröder ab dem Jahr 2000 die Anwerbung von IT-Spezialist_innen erleichtern wollte,

„wurde zum Inbegriff eines Paradigmenwechsels in der bundesdeutschen Migrationspolitik: Menschen aus dem Ausland wurden erstmals nicht nur als billige, aber unqualifizierte Arbeitskräfte angesehen, die ‚Integrationsprobleme‘ hervorbringen, sondern auch als TrägerInnen technischer und sonstiger Intelligenz, als ‚Humankapital‘, wie es die Ökonomie so gerne nennt“ (Nohl et al. 2010, S. 9).

Dabei wurden allerdings zwei Dinge vergessen: Erstens, dass zur politischen Steuerung hochqualifizierter Migration mehr gehört, als die bloße Anwerbung, nämlich dass verschiedene Hürden (u.a. im Bildungswesen und im öffentlichen Diskurs) den Weg zu einer erfolgreichen Integration in den qualifikationsadäquaten Arbeitsmarkt behindern. Zweitens, dass es eine große Zahl an hochqualifizierten Migrant_innen gibt, die u.a. als Flüchtlinge, Aussiedler_innen oder Heiratsmigrant_innen teils schon lange vor der ‚Greencard-Initiative‘ nach Deutschland eingewandert sind (vgl. Nohl et al. 2010, S. 9) und weiterhin einwandern. Auf diese Gruppe konzentriert sich die vorliegende Studie.

Anhand der Daten aus der IAB-SOEP-Migrationsstichprobe lässt sich zeigen, dass der Akademikeranteil unter den 1995 bis 1999 sowie 2000 bis 2005 Zugewanderten über 25-Jährigen bei 23 bzw. 29% lag und bei den ab 2005 bis 2013 eingewanderten Personen auf 36% angestiegen ist (vgl. Liebau/Romiti 2014, S. 15). Seibert und Wapler haben festgestellt, dass fast die Hälfte der 2009 nach Deutschland eingewanderten Personen in der Altersgruppe der 25 bis 64-Jährigen einen akademischen Abschluss aus dem Ausland mitbrachte. Bei ihrer Untersuchung der Qualifikationsprofile von Neuzuwander_innen, d.h. derjenigen, die im Vorjahr der Befragung nach Deutschland gekommen sind, wurde ein Anstieg des Anteils an Akademiker_innen von 30% im Jahr 2005 auf 47% im Jahr 2010 festgestellt.² Nach 2010 ist der Anteil der Akademiker_innen unter den Zuwanderern zwar etwas gefallen (auf 39% in 2013, vgl. IAB 2015, S. 5), absolut stieg

² Zum Vergleich: In der Altersgruppe der 25 bis 64-Jährigen liegt der Anteil an Akademiker_innen unter der Bevölkerung mit deutscher Staatsbürgerschaft aktuell bei 21,9%. Diese Zahl ergibt sich aus den auf Bachelor, Master, Diplom und Promotion verteilten Prozentpunkten (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, S. 59).

ihre Zahl jedoch weiter an. Hochgerechnet ergibt sich aus den aus dem Mikrozensus entnommenen Daten, dass allein zwischen 2004 und 2009 etwa 316.910 Personen³ mit einem im Ausland erworbenen Hochschulabschluss eingewandert sind (vgl. Seibert/Wapler 2014, S. 10–12). Auf Basis des Mikrozensus wurde errechnet, dass im Jahr 2012 über 900.000 zugewanderte Akademiker_innen im erwerbstätigen Alter in Deutschland lebten. Dies entspricht einem Zehntel aller unter 65-Jährigen Akademiker_innen in Deutschland (vgl. Geis et al. 2015, S. 10). Eine repräsentative Befragung von Geflüchteten, die von Januar 2013 bis Januar 2016 nach Deutschland eingereist sind und einen Asylantrag gestellt haben ergibt, dass 17% eine (Fach-)Hochschule im Herkunftsland besuchten bzw. dort eine Promotion begonnen haben (vgl. Brücker et al. 2018, S. 1). 11% bringen den entsprechenden Abschluss mit. Die Differenz von 6%-Punkten ergibt sich sowohl aus den Fluchtgründen (wie Krieg, Verfolgung), die einen Abschluss der Bildungsbiographie verhinderten (vgl. Brücker et al. 2018, S. 19–21), als auch aus der Tatsache, dass auch 18- bis 25-Jährige befragt wurden, die sich gewöhnlich noch in der Studienphase befinden.⁴

Die genannten Statistiken sind zwar nicht direkt vergleichbar, zeigen jedoch, dass hochqualifizierte Migrant_innen eine großemäßig relevante Gruppe darstellen, die in Zukunft voraussichtlich noch anwachsen wird. Die Verwertung der im Ausland erworbenen Qualifikationen dieser Gruppe erfolgt in Deutschland keineswegs so reibungslos, wie es der Fachkräftemangeldiskurs annehmen lassen würde. Vielmehr können zahlreiche Hürden ausgemacht werden, die eine qualifikationsadäquate Beschäftigung behindern, wie die in Kapitel 2.1 beschriebenen Positionierungen zugewanderter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt zeigen werden. Der dafür maßgeblich verantwortlichen Entwertung des kulturellen Kapitals widmet sich Kapitel 2.2. Im Kapitel 2.3. werden aus der Lebensphase und Migration resultierende Hürden, die ebenso eine qualifikationsadäquate Positionierung auf dem Arbeitsmarkt erschweren, thematisiert. Abschließend wird in Kapitel 2.4 resümiert, welche Maßnahmen erforderlich wären, um die Positionierungen zugewanderter Akademiker_innen im Einwanderungsland Deutschland zu verbessern.

2.1 Positionierungen zugewanderter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt

Verschiedene Studien haben herausgearbeitet, dass der Zugang zu einer qualifikationsadäquaten Beschäftigung für Migrant_innen mit einem im Ausland erworbenen Hochschulabschluss schwierig ist. Ihre Erwerbstätigenquote ist im Vergleich zu Personen mit inländischem Schul- und Studienabschluss niedriger (vgl. Jacob/Luschina 2017, S. 563).

³ Diese Zahl ergibt sich, wenn die hochgerechneten Zahlen der Neuzugewanderten (vgl. Seibert/Wapler 2014, S. 11) mit dem pro Jahr angegebenen Anteil an Akademiker_innen (vgl. Seibert/Wapler 2014, S.12) multipliziert und die Ergebnisse addiert werden.

⁴ Parallel zu den genannten Geflüchteten sind noch weitere Akademiker_innen zugewandert, z.B. aus der EU und aus Drittstaaten. Viele aktuell veröffentlichte Statistiken konzentrieren sich jedoch auf Geflüchtete.

Betrachtet man den Arbeitsmarktzugang zugewandeter Akademiker_innen differenziert nach Geschlecht (s. Tabelle 1 und 2), so wird deutlich, dass hochqualifizierte Migrantinnen im Vergleich zu hochqualifizierten Migranten stärker benachteiligt werden. Eine Sonderauswertung der Mikrozensusdaten von 2009 ergab, dass in der Altersgruppe der 23 bis 65-Jährigen nur ca. 61% der hochqualifizierten Migrantinnen erwerbstätig waren und davon nur 43% entsprechend ihrer Qualifikation beschäftigt waren. Bei den hochqualifizierten Migranten arbeiten im Vergleich 79% insgesamt und davon 59% qualifikationsadäquat, während Akademikerinnen und Akademiker ohne Migrationshintergrund sowohl häufiger erwerbstätig sind, als auch häufiger entsprechend ihrer Qualifikation arbeiten (vgl. Jungwirth 2017b, S. 377–378).

Tabelle 1: Erwerbsstatus von hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten und Hochqualifizierten ohne Migrationshintergrund (MH) im Alter von 23 bis 65 Jahren, Sonderauswertung des Mikrozensus 2009

	Hochqualifizierte Migrantinnen	Hochqualifizierte Migranten	Akademikerinnen ohne MH	Akademiker ohne MH
Erwerbstätige	60,8 %	78,9 %	84,7 %	90,1 %
Erwerbslose	7,8 %	9,3 %	2,2 %	1,9 %
Nichterwerbspersonen	31,3 %	11,8 %	13,1 %	8,0 %

Quelle: Jungwirth 2017a, S. 46.

Tabelle 2: Beruflicher Status von erwerbstätigen hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten und Hochqualifizierten ohne Migrationshintergrund (MH), im Alter von 23 bis 65 Jahren, Sonderauswertung des Mikrozensus 2009

	Hochqualifizierte Migrantinnen	Hochqualifizierte Migranten	Akademikerinnen ohne MH	Akademiker ohne MH
Beschäftigung als Hochqualifizierte bzw. in Leitungsfunktionen	42,7 %	58,6 %	71,3 %	76,6 %
Andere Beschäftigungsverhältnisse	57,3 %	41,4 %	28,7 %	23,4 %

Quelle: Jungwirth 2017a, S. 48.

Eine Analyse der Berufe und Beschäftigungsfelder von Hochqualifizierten hat ergeben, dass zugewanderte Akademikerinnen am häufigsten in nicht akademischen Berufen im Handel und Verwaltung (20%), gefolgt von personenbezogenen nicht-wissenschaftlichen Dienstleistungen (13%) arbeiten (vgl. Jungwirth 2017b, S. 377–378). „Erst an dritter Stelle sind hochqualifizierte Migrantinnen als Akademikerinnen beschäftigt, nämlich als Lehrerinnen⁵ (12%)“ (Jungwirth 2017a, S. 47), wobei der Anteil derjenigen, die als Hilfsarbeiterinnen tätig sind, ebenso bei 12%

⁵ Dabei ist jedoch nicht bekannt ob der Abschluss dieser Lehrerinnen als gleichwertig anerkannt wurde, oder ob sie als Honorarkräfte, Vertretungslehrerinnen o.Ä. arbeiten. Zudem ist es denkbar, dass hier auch Dozentinnen in z.B. VHS- oder Sprachkursen an Hochschulen dazugezählt werden.

liegt. Dieser ist damit doppelt so hoch wie derjenige zugewanderter Akademiker, während nur 1% der Akademikerinnen und Akademiker ohne Migrationshintergrund als Hilfsarbeiter_innen beschäftigt sind (vgl. Jungwirth 2017a, S. 47–49).

Die oben aufgeführten Daten zeigen zudem, dass ein auffällig großer Anteil von über 30% der zugewanderten Akademikerinnen zu den Nichterwerbspersonen gehört. Die Vermutung liegt nahe, dass ein nicht geringer Teil der darunter fallenden Frauen sich nicht freiwillig vom Arbeitsmarkt zurückgezogen hat, sondern dass bestimmte Diskriminierungsstrukturen des Arbeitsmarktes Frauen stärker treffen. In einer Studie zu Erfahrungen, Strategien und Potenzialen von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund arbeitete Farrokhzad heraus, dass

„die Auswirkungen von diskursiv hergestellten Stereotypen und Vorurteilen von Personen, die in den Bildungseinrichtungen und auf dem Arbeitsmarkt über die Karrieren der Frauen mitentscheiden, bzw. damit zusammenhängend die Rolle einzelner Personen der Aufnahmegesellschaft als Gatekeeper“ (Farrokhzad 2008, S. 318)

entscheidende Barrieren für (hochqualifizierte) Migrantinnen in Bildung und Beruf darstellen.

Das Vorhandensein einer hohen Bildung allein ist also kein hinreichendes Kriterium für eine entsprechende Platzierung auf dem Arbeitsmarkt (vgl. bspw. Henkelmann 2007; Nohl et al. 2010). Diese Aussage wird auch durch weitere Studien zu einzelnen Zuwanderergruppen unterstrichen: In einer Untersuchung zu hochqualifizierten Flüchtlingen in Niedersachsen stellte Hadeed (2004) fest, dass fast zwei Drittel der Befragten erwerbslos waren. Bei den übrigen dominierten Teilzeitarbeit und geringfügige Beschäftigungen. Diejenigen mit einer Vollzeitstelle arbeiteten überwiegend nicht in ihrem erlernten Beruf, sondern in einer niedriger qualifizierten Tätigkeit. Außerdem hatte nur ein Drittel der Beschäftigten einen unbefristeten Arbeitsvertrag, so dass ihre Positionierung auf dem Arbeitsmarkt als nicht dauerhaft gesichert betrachtet werden kann (vgl. Hadeed 2004, S. 19).⁶ Eine Untersuchung zu Spätaussiedler_innen ergab, dass die Arbeitslosigkeit unter den Personen mit akademischem Abschluss sogar höher war, als unter denjenigen mit einer Berufsausbildung oder denjenigen ohne Ausbildung (vgl. Brück-Klingberg et al. 2007, S. 3–4). Nicht ausreichende Sprachkenntnisse und „tatsächliche oder vermutete Unterschiede zwischen den Arbeitsplatzanforderungen und den mitgebrachten Qualifikationen“ (Brück-Klingberg et al. 2007, S. 4) könnten eine Erklärung für dieses Ergebnis sein.

Die qualifikationsadäquate Positionierung auf dem Arbeitsmarkt hängt von verschiedenen Faktoren ab. Dazu gehört vor allem das Problem der formalen Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse (s. dazu Kapitel 2.2.1). Neben der formalen Anerkennung, spielt auch die „privatwirtschaftliche Wertschätzung“ (Henkelmann 2012, S. 26) eine Rolle. Arbeitgeber_innen können die im Ausland erworbenen Qualifikationen nicht immer einschätzen bzw. vertrauen ihnen weniger als in Deutschland erworbenen Qualifikationen. Außerdem wirken sich Vorurteile – sowohl bzgl. bestimmter Bildungssysteme als auch bezogen auf bestimmte Gruppen von Menschen - negativ auf ihre Platzierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt aus. Weitere Einflussgrößen stellen die Sprache sowie aufenthaltsrechtliche Hürden dar (vgl. Henkelmann 2012, S. 26, 28).

⁶ Leider liegen keine Vergleichszahlen zu anderen Gruppen von Akademiker_innen vor.

Im Hinblick auf die folgenden Kapitel lassen sich an dieser Stelle bereits zwei wesentliche Hürden festhalten, die eine qualifikationsadäquate Beschäftigung zugewanderter Akademiker_innen behindern:

1) Be- und Entwertung kulturellen Kapitals und ihrer Träger_innen, zu der die formale und marktliche Anerkennung bzw. Verknennung der im Ausland erworbenen Hochschulabschlüsse und Berufserfahrungen gehört. Damit verflochten ist die Übertragbarkeit der Qualifikationen in den Kontext des Herkunftslandes. Diese hängt zum einen von inhaltlichen Anforderungen in bestimmten Berufszweigen ab (und ist bei z.B. Jura kaum möglich), zum anderen von der quantitativen Nachfrage nach bestimmten Fachkräften, schließlich aber auch vom Fachkräftemangeldiskurs⁷ und den Mechanismen, die dazu führen, dass Abschlüsse und Berufe bei der formalen Anerkennung in Deutschland als ‚gleichwertig‘ bzw. ‚nicht gleichwertig‘ eingestuft werden. Bei der marktlichen Anerkennung, also der Beurteilung der Qualifikation durch potenzielle Arbeitgeber, spielt neben den o.g. Faktoren auch eine mögliche rassistische Diskriminierung seitens der Arbeitgeber eine Rolle. Dieser Punkt unterscheidet sich je nach Herkunftskontext der zugewanderten Akademiker_innen und betrifft auch Bildungsinländer_innen mit einem so genannten Migrationshintergrund.

2) Direkt aus der Migrationssituation resultierende Faktoren, die teils von der entsprechenden Gesetzgebung beeinflusst werden. Dazu gehören migrationsbedingte zeitliche Unterbrechungen der Berufstätigkeit, eng verknüpft mit den Möglichkeiten des Erwerbs der (Fach-)Sprache sowie der Verlust bzw. Neuerwerb beruflicher Netzwerke. Aufenthaltsrechtliche Hürden können diese Prozesse negativ beeinflussen. Auch die fortgeschrittene Lebensphase und die Familiensituation sind hier relevant.

Während der zweite Punkt kurz- und mittelfristig durch Möglichkeiten der Weiterqualifizierung, durch den Abbau entsprechender gesetzlicher Hürden sowie Unterstützungsangebote beeinflussbar ist, bildet der erste Punkt den gesetzlichen und vor allem gesellschaftlichen Rahmen, welcher deutlich langsamer und schwieriger zu verändern ist, wie in den folgenden Kapiteln deutlich wird.

2.2 Be- und Entwertung kulturellen Kapitals und seiner Träger_innen

Die Be- und Entwertung kulturellen Kapitals und damit auch seiner Träger_innen beeinflusst maßgeblich die Positionierung zugewanderter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt. Mit dem Begriff des kulturellen Kapitals beziehen wir uns – in Abgrenzung zum essentialisierenden

⁷ Der Fachkräftemangeldiskurs ist insofern relevant, als dass Diskurse beeinflussen, wie wir über etwas oder jemanden denken. Wenn z.B. immer von einer Flüchtlingskrise, einer Flüchtlingswelle oder einem Flüchtlingsstrom gesprochen wird, werden Flüchtlinge nicht als Individuen wahrgenommen, sondern vielmehr als eine gefährliche Masse angesehen, vor der man sich schützen müsse (vgl. Jäger/Wamper 2017, S. 122, 141). In unserem Fall stellt sich die Frage: Wie wird in der Gesellschaft über zugewanderte Fachkräfte gesprochen?

Kulturbegriff⁸ und zur Humankapitaltheorie⁹ – auf das Konzept des Soziologen Pierre Bourdieu. Er unterscheidet zwischen institutionalisiertem kulturellem Kapital, also Wissen und Können, das z.B. durch Schulen und Universitäten in Form von Abschlüssen zertifiziert wird, und inkorporiertem kulturellem Kapital, das in langwierigen Sozialisations-, Lern- und Bildungsprozessen in und außerhalb von Familie und Bildungseinrichtungen erworben und im Habitus eingeschrieben wird (vgl. Nohl 2010, S. 12, beziehungsweise auf Bourdieu 1983).¹⁰

In Bezug auf Migration kann von einer Kontextgebundenheit kulturellen Kapitals gesprochen werden. Bildungs- und Berufstitel werden im Kontext eines bestimmten Landes vergeben. Im Kontext eines anderen Landes kann es passieren, dass das mitgebrachte Wissen und Können in anderer Konstellation, unter anderem Titel oder überhaupt nicht zertifiziert wird (vgl. Henkelmann 2012, S. 29-30). Ein Extrembeispiel dafür wäre ein Jurastudium, da dieses sich kaum in den Kontext eines anderen Staates übertragen lässt, d.h. an Staat X gebundenes juristisches Wissen sich in Staat Y in der Regel nicht verwerten lässt (bei bestimmten Spezialisierungen auf internationales Recht sind natürlich Ausnahmen denkbar). Ein dabei erworbener juristischer Habitus kann aber im neuen Kontext evtl. doch wertvoll sein.

Welchen Wert *kulturelles Kapital* auf dem deutschen Arbeitsmarkt hat, kann nicht nach objektiven Kriterien gemessen werden, sondern ist das Produkt gesellschaftlicher Aushandlungen (Nohl et al. 2010). Darauf spielt auch der Titel dieses Kapitels an, es geht um Prozesse der Be- und Entwertung *kulturellen Kapitals*. Ilka Sommer spricht davon, dass

„eine ‚ausländische Berufsqualifikation‘ [...] sich in gewisser Hinsicht mit einer ‚ausländischen Währung‘ vergleichen [lässt]. Je weniger bekannt ihr Wert ist, desto weniger können die Besitzer_innen damit auf deutschen Märkten Tauschgeschäfte machen.“ (Sommer 2014)

Zugewanderte Akademiker_innen machen oft die Erfahrung, dass die Aussagekraft ihrer mitgebrachten Abschlüsse in Frage gestellt wird (Henkelmann 2012). Hierbei spielt auch die Be- und Entwertung des inkorporierten kulturellen Kapitals eine Rolle.

Im Folgenden soll genauer betrachtet werden, wie die Be- und Entwertung kulturellen Kapitals zugewanderter Akademiker_innen in Deutschland durch staatliche Akteure und durch potenzielle Arbeitgeber_innen vollzogen wird.

⁸ Der Begriff „Kultur“ meint hierbei also nicht – wie im Alltag oft essentialisierend kommuniziert – bestimmte Traditionen und Verhaltensweisen, die einer Gruppe von Menschen und/oder einem Land zugeschrieben werden.

⁹ Die „in den angewandten Wirtschaftswissenschaften populäre [...] Humankapitaltheorie“ geht im Vergleich zu Bourdieus Theorie von einem „naturalisierten und hierarchisierten Qualifikationsbegriff“ (Sommer 2015, S. 20) aus. Damit werden die von Bourdieu herausgearbeitete soziale Konstruiertheit von Qualifikation und die Kämpfe um die soziale Anerkennung dieser Ressource ausgeblendet (vgl. Sommer 2015, S. 20).

¹⁰ Die dritte Form, objektiviertes kulturelles Kapital (z.B. Bücher, Gemälde), ist hier nicht relevant.

2.2.1 Anerkennung und Verkennung durch gesetzliche Regelungen¹¹

Der im Alltagsgebrauch oft verwendete Begriff der Anerkennung von Abschlüssen ist nur bedingt dazu geeignet, die verschiedenen darunter gefassten Formen zu beschreiben. Diese weit verbreitete Bezeichnung soll hier aber nicht verworfen, sondern hinsichtlich der unterschiedlichen damit gemeinten Prozesse präzisiert werden.

In diesem Kapitel geht es zunächst nur um die formale Anerkennung. Diese erfolgt auf Basis gesetzlicher Regelungen (zu informeller Anerkennung s. Kapitel 2.2.2). Dabei ist besonders bei akademischen Abschlüssen die Unterscheidung zwischen reglementierten und nicht reglementierten Berufen relevant (s.u.). Die Aufnahme und Ausübung eines reglementierten Berufs¹² ist aufgrund von Verwaltungs- oder Rechtsvorschriften an den Besitz von vorgegebenen Berufsqualifikationen gebunden (vgl. BMBF 2012) und erfordert die Feststellung der Gleichwertigkeit des ausländischen Abschlusses mit einem in Deutschland zertifizierten Referenzabschluss. Dafür sind bedingt durch den deutschen Bildungsföderalismus sowie aufgrund der vom Bundesgesetzgeber an die Kammern delegierten Zuständigkeit für die Berufe nach dem Berufsbildungsgesetz je nach Beruf und Wohnort unterschiedliche Stellen zuständig (vgl. Sommer 2015, S. 17). Nicht reglementierte Berufe¹³ sind dagegen nicht durch Verwaltungs- oder Rechtsvorschriften bestimmt (vgl. Döring et al. 2015, S. 28). Demnach ist eine Feststellung der Gleichwertigkeit nicht erforderlich, es ist jedoch möglich, den Abschluss bewerten zu lassen (vgl. IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung 2018, S. 2). Durchgeführt wird diese Bewertung bei nicht reglementierten Hochschulabschlüssen von der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB).

Für die nichtakademischen Berufe haben die Anerkennungsgesetze von Bund und Ländern ein Recht auf ein Anerkennungsverfahren geschaffen, unabhängig davon, ob es sich um einen reglementierten oder nicht reglementierten Beruf handelt. Man kann also auch dann, wenn die Anerkennung rechtlich nicht zur Berufsausübung erforderlich wäre, eine amtliche Gleichwertigkeitsbescheinigung bekommen. Dies kann damit erklärt werden, dass auch die Berufsbilder der nicht reglementierten Ausbildungsberufe über das Berufsbildungsgesetz und die darin normierten Verfahren eine gesetzliche Grundlage haben. Hochschulabsolvent_innen mit nicht reglementierten Berufen steht dagegen nur das eher ‚weiche‘ Verfahren der ZAB zur Verfügung.¹⁴ Akademiker_innen sind also bezüglich der Anerkennungsmöglichkeiten benachteiligt, was evtl.

¹¹ Dieses Teilkapitel entstand unter Zuarbeit von Karina Klütsch.

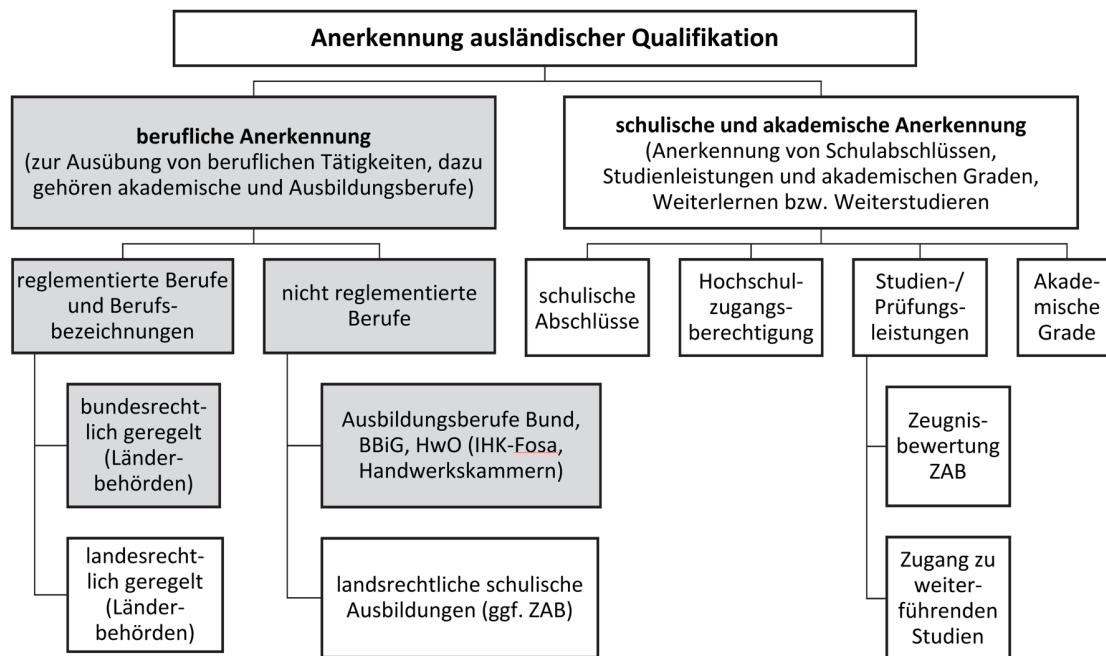
¹² Beispiele für akademische reglementierte Berufe: Arzt/Ärztin, Innenarchitekt_in, Vermessungsingenieur_in, Lehrer_in (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018). Allerdings können z.B. Ärzt_innen auch ohne die volle staatliche Anerkennung zumindest eingeschränkt „auf Basis einer befristeten und an einen Arbeitgeber gebundenen so genannten ‚Berufserlaubnis‘“ (Sommer 2014, S. 11) bspw. in einem Krankenhaus arbeiten. Lehrer_innen können auf Honorarbasis oder teils auch als Angestellte, allerdings nicht als Beamte unterrichten.

¹³ Beispiele für ausländische Hochschulabschlüsse in nicht reglementierten Berufen: Wirtschaftswissenschaftler_in, Journalist_in, Mathematiker_in (vgl. Anerkennung in Deutschland 2018a).

¹⁴ Des Weiteren existiert die akademische Anerkennung, welche von den einzelnen Hochschulen durchgeführt wird, falls die betroffene Person sich an der jeweiligen Hochschule weiter qualifizieren möchte. Dabei wird einzeln überprüft, welche im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen angerechnet werden können.

zur Erklärung beiträgt, weshalb sie stärker von unterwertiger Beschäftigung betroffen sind als andere Qualifikationsgruppen von Migrant_innen (s. Abb. 1).

Abbildung 1: Anerkennungswege in Deutschland



Anmerkung: Der Anwendungsbereich des Anerkennungsgesetzes ist grau hinterlegt.

Quelle: BMBF 2012, S. 6.

Im Folgenden sollen die Rechtsgrundlagen, Möglichkeiten und Hürden formaler Anerkennung näher beleuchtet werden.

Prüfung und Feststellung der Gleichwertigkeit in reglementierten Berufen

Mit dem Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen, kurz Anerkennungsgesetz, wurde seit dem Inkrafttreten 2012 ein Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren (nicht auf die Anerkennung, wie die Abkürzung „Anerkennungsgesetz“ suggerieren mag) geschaffen. Seitdem existieren für bundesrechtlich geregelte Berufe in ganz Deutschland einheitliche Verfahren und Kriterien zur Bewertung ausländischer Berufsqualifikationen (vgl. Fohrbeck 2012, S. 6). Das Gesetz regelt dabei unter anderem, wer antragsberechtigt ist, welche Unterlagen/Nachweise einzureichen sind, welche Fristen einzuhalten sind, wie eine Gleichwertigkeitsprüfung abläuft, wer die zuständige Stelle ist und welche Kosten für das Verfahren anfallen können (vgl. BMBF 2012). Zudem gibt es durch das Gesetz erstmals einen allgemeinen Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren, ohne dass dabei zwischen europäischen und nichteuropäischen Qualifikationen unterschieden wird und ohne

dass die Staatsangehörigkeit der Antragssteller_innen eine Rolle spielt (vgl. Körtek 2015, S. 14).¹⁵ Darüber hinaus ist seit dem Inkrafttreten des Gesetzes eine Antragstellung in Deutschland wie auch aus dem Ausland, sowie eine Antragstellung für Asylsuchende und Geduldete möglich. Nicht notwendig ist der Nachweis eines Aufenthaltstitels (vgl. Döring et al. 2015, S. 27);¹⁶ die Anerkennung kann auch zur Vorbereitung einer eventuellen Arbeitsmigration vom Ausland aus betrieben werden. Da vom Anerkennungsgesetz die in der Gesetzgebungszuständigkeit der Länder liegenden Berufe nicht erfasst werden, haben die 16 Bundesländer jeweils analoge Landesgesetze erlassen, die in den Jahren 2012 bis 2014 in Kraft getreten sind (vgl. Körtek 2015, S. 14).

Das Anerkennungsgesetz regelt die Gleichwertigkeitsprüfung, bei welcher geprüft wird, inwiefern der ausländische Beruf dem deutschen Referenzberuf gleichwertig ist. Durch die gesetzlich festgeschriebene Mitwirkungspflicht müssen die Antragssteller_innen die jeweils dafür benötigten Unterlagen (z.B. Studienordnungen bzw. Übersichten der abgeleisteten Fächer und Stunden) beschaffen. Sommer spricht in diesem Zusammenhang von einem „Selektionsmechanismus [...]“, dass Unterlagen erwartet werden, die viele nicht haben und nicht beschaffen können“ (Sommer 2014, S. 24). Der Selektionsmechanismus resultiert u.a. aus der Erwartung, dass die Unterlagen in Form und Inhalt möglichst strukturidentisch zu in Deutschland üblichen Unterlagen sein müssen. Zudem dürfte die Beschaffung der geforderten Unterlagen in Fällen, bei denen das Studium mehrere Jahrzehnte zurückliegt und/oder die Hochschule im Rahmen von Bildungsreformen maßgeblich umstrukturiert wurde, nicht immer möglich sein. Teilweise ist das Einholen der Unterlagen aus der Ferne nicht machbar, so dass Antragsteller_innen erst einen Vor-Ort-Besuch unternehmen müssen, was für Geflüchtete nicht in Frage kommt (vgl. Sommer 2014, S. 23-24). So fehlen insbesondere Asyl- und Schutzsuchenden aus Krisen- und Kriegsländern, wenn sie nach Deutschland kommen, oftmals für das Anerkennungsverfahren benötigte Unterlagen (vgl. BMBF 2016a, S. 41). Für diese Hürde ist jedoch eine bestimmte Vorgehensweise in den jeweiligen Fachgesetzen festgelegt. Bei akademischen Heilberufen ist beispielsweise die Durchführung einer Kenntnisprüfung vorgesehen (vgl. BMBF 2017, S. 39). Besondere Probleme treten auf, wenn die mitgebrachte Qualifikation zwar eine akademische ist, der Zielberuf in Deutschland aber nicht akademisch ausgebildet wird (typischerweise im Gesundheits- und Erziehungsbereich) oder wenn der erworbene Abschluss zwischen zwei Berufsgruppen (z.B. zwischen Arzt/Ärztin und Krankenpfleger_in) liegt. Hier kommt es i.d.R. zu einer Abwertung (vgl. Sommer 2014, S. 21).

¹⁵ Vorher konnte es nämlich zu absurden Situationen kommen, dass z.B. der in Frankreich erworbene Abschluss eines französischen Bürgers in Deutschland anerkannt wurde, der an derselben Universität im selben Fach durch einen tunesischen Staatsbürger erworbene Abschluss jedoch nicht (Bohlinger/Beinke 2011, S. 22).

¹⁶ Inwiefern Menschen, die keinen sicheren Aufenthaltsstatus haben, wirklich davon Gebrauch machen können, darf im Hinblick auf die Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten angezweifelt werden: „Die meisten zeigen jedoch nur vage Kenntnisse bezüglich der hier existierenden Möglichkeiten. Unklarheit besteht auch darüber, ob und von wem die Kosten für die erforderlichen Übersetzungsarbeiten bei einer Zeugnisanerkennung übernommen werden. Viele wollen sich erst nach der Anerkennung des Asylantrags damit beschäftigen“ (Brücker et al. 2018, S. 9).

Bei der Gleichwertigkeitsprüfung kann es zu drei Ergebnissen kommen: 1. Gleichwertigkeit: Die ausländische Berufsqualifikation wird als gleichwertig wie der Referenzberuf in Deutschland erachtet; 2. Teilweise Gleichwertigkeit: Es können wesentliche Unterschiede zwischen der ausländischen Berufsqualifikation und dem Referenzberuf festgestellt werden, wobei sich diese durch Ausgleichsmaßnahmen beseitigen lassen; und 3. Ablehnung: Die Unterschiede werden als so gravierend erachtet, dass keine Gleichwertigkeit erzielt werden kann (vgl. Adacker et al. 2016, S. 34).

Für eine Berufszulassung in reglementierten Berufen reicht eine Gleichwertigkeitsprüfung alleine nicht aus. Zusätzlich müssen alle Voraussetzungen zur Berufszulassung, die zum Teil gesondert im Fachrecht geregelt sind, erfüllt werden. So haben Ärzt_innen beispielsweise die Pflicht, für eine angestrebte Approbation eine bestimmte gesundheitliche Verfassung und ein bestimmtes Sprachniveau in Deutsch¹⁷ vorzuweisen (vgl. BMBF 2012, S. 29).

Für die Erfüllung all dieser Voraussetzungen entstehen direkte und indirekte Kosten im Laufe des Anerkennungsverfahrens. Diese können sowohl für das Beglaubigen und Übersetzen von Dokumenten, die für die Stellung des Anerkennungsantrages erforderlich sind, anfallen, als auch für beispielweise Porto und Fahrten. Zudem erheben die Anerkennungsstellen Gebühren, die sich zwischen 100 und 600 Euro bewegen und in Gesundheitsberufen sogar deutlich höher liegen können (vgl. Adacker et al. 2016, S. 35). Hinzu kommen bei reglementierten Berufen gegebenenfalls auch Kosten für Sprachprüfungen, weitere Kurse oder Teilnahmegebühren für Ausgleichsmaßnahmen (s. dazu Kapitel 5.6.5) sowie für den Lebensunterhalt während der Teilnahme an solchen Maßnahmen (s. Kapitel 6). Ebenso können Gebühren für indirekte Aufwendungen, zum Beispiel für eine Kinderbetreuung, entstehen. Insgesamt besteht damit ein breites Spektrum an Kosten, die während des Anerkennungsprozesses aufzubringen sind. In den letzten Jahren wurden diesbezüglich Fördermöglichkeiten ins Leben gerufen.¹⁸ Nichtsdestotrotz stellen die Kosten für viele Akademiker_innen zum Teil immer noch eine große Hürde dar, zum einen weil ihre finanzielle Leistungsfähigkeit häufig sehr gering ist und eben auch, weil nicht alle die Fördermöglichkeiten in Anspruch nehmen können bzw. über ausreichende Informationen verfügen. Die Tatsache, dass die Kosten im Vorfeld kaum abschätzbar sind, erschwert die Finanzierung des Anerkennungsprozesses zusätzlich (vgl. Adacker et al. 2016, S. 34–37). „Es ist daher

¹⁷ Dazu schreibt Sommer: „Grundsätzlich wirft die Regelung die Frage auf, warum die Anerkennung von Fachkenntnissen an eine Anerkennung von deutschen Sprachkenntnissen gekoppelt ist. Dahinter steht die Begründung, dass ‚gute‘ Deutschkenntnisse für die Berufsausübung in Deutschland aufgrund des Patientenschutzes unabdingbar sind. Diese Auffassung geht von einer sprachlich homogenen Bevölkerung und der Norm der Einsprachigkeit aus. Sie vernachlässigt unter anderem, dass nicht-deutschsprachige Patient_innen auch Anspruch auf diesen Schutz haben. Man könnte auch hinterfragen, warum das Prüfen von Sprach- und Kommunikationsfähigkeit in der Zuständigkeit von Behörden liegt und nicht - wie andere so genannte soft skills auch - in der Verantwortung der einstellenden Arbeitgeber_innen. Schließlich ist denkbar, dass ein Krankenhaus oder Heim gerade mehrsprachiges Personal sucht und Deutsch dabei nicht die wichtigste Sprache ist“ (Sommer 2014, S. 27).

¹⁸ Bspw. wurde vom Bund im Rahmen eines dreijährigen Pilotprojekts ein „Anerkennungszuschuss“ finanziert, der zwar für einen Teil der im Rahmen des Anerkennungsprozesses anfallenden Kosten gedacht ist, jedoch keine Gebühren für Anpassungsmaßnahmen abdeckt (vgl. BMBF 2017, S. 50).

davon auszugehen, dass insbesondere Antragsteller_innen in prekären Lebenssituationen von einer Antragstellung absehen, wenn ihnen nicht explizit Chancen auf einen positiven Bescheid in Aussicht gestellt werden“ (Sommer 2014, S. 26). Ein großer Teil der Kommunikation erfolgt im Vorfeld der Antragsstellung und beschäftigt sich mit der Frage, ob die institutionellen Voraussetzungen erfüllt werden können. Entscheidet sich jemand nach dieser Beratung gegen einen Antrag, so wird diese Person in der amtlichen Statistik nicht erfasst, da diese nur vollständige Anträge und nicht die Gesamtheit aller Anfragen aufnimmt (vgl. Sommer 2014, S. 18–19). Die hohen Anerkennungsquoten in den jährlichen Berichten zum Anerkennungsgesetz sind daher nicht in der Weise zu interpretieren, dass alle Zugewanderten mit Berufsabschluss hohe Chancen auf Anerkennung ihrer Berufsqualifikation hätten.

Die Anerkennung wird durch unterschiedliche Informations- und Beratungsangebote unterstützt, von denen viele seit 2012 im Zusammenhang mit dem Anerkennungsgesetz ins Leben gerufen wurden. Dazu gehört u.a. das virtuelle Informationsportal der Bundesregierung „Anerkennung in Deutschland“, welches kostenlose und mehrsprachige Informationen zu den Anerkennungsregelungen des Bundes und der Länder bündelt (vgl. BMBF 2017, S. 24–25). Diese Informationsplattform kann v.a. für eine erste Recherche zur Anerkennung hilfreich sein. Zudem existieren unterschiedliche Beratungsmöglichkeiten. Die „ALiD-Hotline“ („Arbeiten und Leben in Deutschland“) bietet beispielsweise eine erste kostenlose, telefonische Beratung an, wohingegen die IQ-Erstanlaufstellen überwiegend persönlich beraten, seit 2015 auch Qualifizierungsberatungen übernehmen und zusätzlich kostenlose Qualifizierungsmaßnahmen wie zum Beispiel Sprachkurse anbieten (vgl. BMBF 2017, S. 27, S. 45–46). Beide Angebote umfassen bei der Beratung die Klärung grundsätzlicher Fragen, die Beratung hinsichtlich der Voraussetzungen eines Anerkennungsverfahrens, die Klärung eines denkbaren Referenzberufes wie auch eine Weiterleitung der Akademiker_innen an die entsprechende zuständige Stelle. Darüber hinaus gibt es weitere Möglichkeiten der Einstiegsberatung, bei welcher über gesetzliche Grundlagen, einzureichende Unterlagen, den Ablauf des Verfahrens und die Kosten aufgeklärt wird. Eine solche Beratung kann häufig auch in eine verfahrensbegleitende Beratung münden (vgl. BMBF 2017, S. 27). Trotz oder gerade wegen der zahlreichen Beratungsmöglichkeiten und weiterer verschiedener Maßnahmen, die in den letzten Jahren ergriffen wurden, müssen sich Anerkennungssuchende zunächst einmal selbstständig über beispielsweise geeignete Beratungsangebote informieren oder auch eine passende Anerkennungsstelle¹⁹ finden, wenn die Beratung ausbleibt. So bleibt festzuhalten, dass der in der Literatur zitierte ‚Anerkennungsdschungel‘ weiterhin eine Hürde für viele anerkennungssuchende Akademiker_innen darstellt (vgl. Sommer 2014, S. 23).

¹⁹ Ende 2016 gab es mehr als 1.500 Stellen für reglementierte Berufe (vgl. BMBF 2017, S. 36). „Sie sind nicht alle völlig neu in diesem Feld, aber es ist neu, dass sie als zusammengehörig und an derselben Aufgabe arbeitend gelten. Dass es Hunderte sind, hängt mit der föderalen Struktur des deutschen Berufsrechts zusammen“ (Sommer 2014, S. 9). Diese ist aber im allgemeinen Bewusstsein nicht präsent und weist keine offensichtliche übergreifende Logik auf, so dass sie im Zuge der Auseinandersetzung mit der Anerkennungsproblematik erst erarbeitet werden muss (Sommer 2014, S. 9, bezugnehmend auf Knuth 2012, S. 132).

Die komplizierten und intransparenten Verfahren rund um die formale Anerkennung der im Ausland erworbenen Abschlüsse werden mit der Sicherung des Qualitätsniveaus gerechtfertigt. Ofner führt allerdings bezugnehmend auf Interviews mit in den 1970er bis zu den 2000er Jahren eingewanderten Ärzt_innen an, dass je nach Bedarf nach Ärzt_innen Öffnungs- bzw. Abschottungsstrategien vollzogen wurden, an denen ablesbar ist, dass die Sicherung von Qualitätsstandards nicht das alleinige Kriterium im Kampf um die Anerkennung ausländischer Abschlüsse darstellt (vgl. Ofner 2013, S. 264–265).

Bewertung von Hochschulabschlüssen nicht reglementierter Berufe

Für Personen, die einen akademischen Abschluss haben, der zu einem nicht reglementierten Beruf führt, ist eine formale Anerkennung des Hochschulabschlusses nicht erforderlich und der Arbeitsmarktzugang steht ihnen theoretisch ohne formale Einschränkungen offen (vgl. BMBF 2012, S. 5). Für sie besteht jedoch die Möglichkeit, ihren Hochschulabschluss bewerten zu lassen (vgl. IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung 2018, S. 2). Diese Bewertung übernimmt die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB), welche auf Grundlage der Lissabon-Konvention auf Antrag der Hochschulabsolvent_innen eine individuelle Zeugnisbewertung für ausländische Hochschulabschlüsse aus allen Staaten der Welt vornimmt und ausstellt. Die Lissabon-Konvention oder amtlich „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ gilt dabei als erstes allgemeines Übereinkommen zur gegenseitigen Anerkennung von Studienabschlüssen und -leistungen mit dem Ziel, diese Anerkennung zu erleichtern (vgl. Anerkennung in Deutschland 2018b).

Bei einer Zeugnisbewertung handelt es sich nicht um eine offizielle formale Anerkennung, sondern um eine vergleichende Einstufung (vgl. KMK o. J.e).²⁰ Sie enthält eine Bewertung darüber, wie der Hochschulabschluss im Bildungssystem in Deutschland verortet werden kann. Dabei werden drei Einordnungskriterien verwendet: 1. „Bedingt vergleichbar“ bedeutet, dass auf formaler Ebene Unterschiede zu dem jeweiligen deutschen Hochschulabschluss auszumachen sind. 2. „Entspricht“ gilt als neutrale Einstufung, die zum Ausdruck bringt, dass die Zuordnung eines ausländischen Hochschulabschlusses zu einem deutschen Hochschulabschluss formal möglich ist. Die Gleichwertigkeit wird jedoch nicht ausgesprochen. 3. „Gleichwertig“ verweist darauf, dass sich keine wesentlichen Unterschiede zum deutschen Hochschulabschluss erkennen lassen (vgl. KMK 2018).

Neben den o.g. Informations- und Beratungsmöglichkeiten (Informationsplattform „Anerkennung in Deutschland“, Beratungsangebote wie die ALiD-Hotline und die Beratung der IQ-Erstanlaufstellen) können Akademiker_innen mit einem nicht reglementierten Abschluss auf die Datenbank „anabin“ zugreifen, welche seit dem Jahr 2000 (kostenlose) Informationen zu ausländischen Bildungsabschlüssen zur Verfügung stellt. Ein besonderes Augenmerk legt die Datenbank

²⁰ Gleichwohl kann die Bewertung durch die ZAB Rechtsfolgen haben, nämlich wenn sie im Verwaltungsgerichtsverfahren als Tatsachenbeweis über die Gleichwertigkeit oder Nicht-Gleichwertigkeit eines ausländischen Studienabschlusses herangezogen wird (s. Kapitel 6.1.2).

dabei vor allem auf die Bereitstellung von Informationen zur Bewertung von Hochschulabschlüssen (vgl. BMBF 2017, S. 25–26).

Entscheiden sich Akademiker_innen für eine Zeugnisbewertung, können auch hier die Gebühren eine Hürde darstellen. So kostet eine erste Bescheinigung der ZAB beispielsweise 200 Euro und jede weitere Bescheinigung (z.B. im Falle eines Verlustes) zusätzliche 100 Euro. Auch eine weitere Zeugnisbewertung, falls man mehrere Qualifikationen bewertet lassen möchte, kostet nochmals 100 Euro. Ebenso fallen Gebühren in Höhe von 20 bis 100 Euro an, falls die Zeugnisbewertung storniert werden soll oder eine Nichtbewertbarkeit des Zeugnisses von der ZAB festgestellt wird (vgl. KMK o. J.f). In Einzelfällen besteht die Möglichkeit, dass die Kosten vom Jobcenter beziehungsweise den Arbeitsagenturen übernommen werden (vgl. KMK o. J.b).

Damit eine Zeugnisbewertung überhaupt möglich wird, müssen laut ZAB bestimmte Bedingungen erfüllt sein. So kann eine Zeugnisbewertung nur erfolgen, wenn die Institution, an der die Qualifikation erworben wurde, nach bestimmten Kriterien des Herkunftslandes als offizielle Hochschule angesehen wird (vgl. KMK o. J.d). Auf der späteren Zeugnisbewertung werden die Institutionen diesbezüglich mit einem bestimmten Status²¹ versehen. Der Status kann dabei H+, H- oder H+/- sein. H+ kennzeichnet Institutionen, die sowohl in ihrem Herkunftsland als auch in Deutschland als Hochschulinstitutionen anerkannt sind. H- verweist darauf, dass keine Akkreditierung/Anerkennung im Sitzland vorliegt und/oder eine Einstufung als Hochschule in Deutschland nicht möglich ist. H+/- bedeutet, dass für die Institution eindeutige Aussagen nicht möglich sind. Eine weitere Voraussetzung ist, dass bei Abschlüssen aus Ländern, in denen eine Akkreditierung des Studiengangs vorgegeben ist, der Studiengang auch tatsächlich akkreditiert sein muss (vgl. KMK o. J.c). Betrachtet man die in der anabin-Datenbank aufgelisteten Einstufungen der Hochschulen, fällt auf, dass diese erstaunlicherweise keine zeitliche Präzisierung enthalten. Damit werden Veränderungen, denen Hochschulen evtl. über die Jahrzehnte ausgesetzt sind, z.B. durch staatliche Umbrüche, nicht abgebildet. In einem Expertengespräch im Rahmen des vorliegenden Projekts wurde allerdings die Beobachtung geäußert, dass die Einstufung der Hochschulen sich teilweise über die Zeit – je nachdem ob Zuwanderung aus dem jeweiligen Land politisch erwünscht ist – verändert.

Die ZAB selbst bezeichnet ihre Bewertung als nützlich auf dem Arbeitsmarkt (vgl. KMK o. J.e). Bisher scheint es jedoch keine Studien zu geben, die dies empirisch belegen.²² Ein möglicher Anhaltspunkt für den Wert der ZAB-Bewertungen könnten lediglich die steigenden Antragszahlen sein (vgl. El Bahi 2013, S. 86). So wurden im Jahr 2012 5.233 Anträge gestellt und im Jahr 2016 bereits 16.500 (vgl. BMBF 2017, S. 35). Die erhöhten Antragszahlen könnten sich jedoch

²¹ An diesem Beispiel wird das von Bourdieu postulierte Verständnis der Anerkennung kulturellen Kapitals deutlich. „Kulturelles Kapital wird nicht durch seine Transformation in ökonomisches Kapital zu einer Ressource, sondern dadurch, dass es als Ressource sozial anerkannt ist [...]. Sie ist in dem Maße anerkannt, wie die Institution, die Titel verleiht, sozial anerkannt ist“ (Sommer 2015, S. 20).

²² In einer Publikation von 2011 wird erwähnt, dass eine Evaluation bzw. eine Wirkungsanalyse geplant war (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln/IFOK 2011, S. 45).

auch damit erklären lassen, dass allgemein mehr Akademiker_innen nach Deutschland kommen und/oder dass die Beratungsstellen evtl. zunehmend zu einer Bewertung durch die ZAB raten.

2.2.2 Anerkennung und Verknennung durch potenzielle Arbeitgeber

Nachdem im vorherigen Kapitel die Verfahren der formalen gesetzlich geregelten Anerkennung thematisiert wurden, soll es nun um die Be- und Entwertung kulturellen Kapitals zugewanderter Akademiker_innen durch potenzielle Arbeitgeber gehen. Arbeitgeber fungieren als Gatekeeper bei der Arbeitsmarktintegration und haben insofern eine zentrale Funktion bezüglich der möglichen Platzierung ausländischer Akademiker_innen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Hierbei geht es um zwei Punkte: Erstens um die Anerkennung und Verknennung des institutionalisierten kulturellen Kapitals, also den im Ausland erworbenen Bildungstitel. Zweitens um die Anerkennung und Verknennung des inkorporierten kulturellen Kapitals und seiner Träger_innen.

Zum ersten Punkt kann gesagt werden, dass potenzielle Arbeitgeber_innen die im Vergleich zu inländischen Abschlüssen teils vorliegenden Unterschiede in den Rahmenbedingungen im Ausland erworbener Abschlüsse und auch der jeweiligen Berufsfelder häufig als Unsicherheitsfaktor betrachten. Dies führt dazu, dass die tatsächliche Qualifikation oft nicht entsprechend gewürdigt wird (vgl. Jacob/Knuth 2015, S. 384; Boll et al. 2010, S. 79). So kann es hier selbst bei Gutwilligkeit aufgrund von mangelndem Wissen über die Qualifikation zu einer Ablehnung kommen. Durch ihre Entscheidung über die (Nicht-)Einstellung einer Person mit ausländischem Abschluss entscheiden Arbeitgeber_innen u.a. auch, welchen Wert sie der formalen Anerkennung bzw. Bewertung des Abschlusses zugestehen. Eine Zeugnisbewertung wird von der ZAB selbst als nützliches Dokument auf dem Arbeitsmarkt angepriesen (vgl. KMK o. J.e), mit dem künftige Arbeitgeber_innen die Qualifikation der Bewerber_innen besser einschätzen könnten (vgl. IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung 2018, S. 2). Der tatsächliche Wert der Zeugnisbewertung kann aber aufgrund fehlender Analysen derzeit nicht ausgemacht werden (vgl. Kap. 2.2.1).

Da bei der Bewerbung um eine Arbeitsstelle neben der formalen Qualifikation noch viele weitere Faktoren eine relevante Rolle spielen, soll dieser Aspekt anhand einiger Studien betrachtet werden, bei denen es zwar nicht immer nur um zugewanderte Akademiker_innen geht, deren Ergebnisse aber auf diese Gruppe übertragbar sind.

Ein relevanter Aspekt sind die insbesondere im kleinbetrieblichen und mittelständischen Bereich verbreiteten Stereotype über Migrant_innen und die damit einhergehende „Befürchtung etwa vor innerbetrieblichen interkulturellen Konflikten“ (Farrokhzad 2008, S. 320). Dadurch kann es im Bewerbungsprozess zu rassistischer²³ Diskriminierung kommen, die kulturelles Kapital über-

²³ Während der biologistische Rassismus teils tabuisiert ist, hat sich ein kulturell begründeter Rassismus etabliert. Étienne Balibar und Stuart Hall haben dafür den Begriff „Rassismus ohne Rassen“ geprägt (vgl. Shooman 2016). „Bereits Anfang der 1980er Jahre wurde im bundesdeutschen Migrationsdiskurs Differenz verstärkt entlang der Kategorie Kultur erfasst und eine Hierarchie zwischen ‚kulturnahen‘ und ‚kulturfernen‘ Ausländer_innen als Topos etabliert“ (Shooman 2016, S. 6). Menschen muslimischen Glaubens

lagern kann. Anhand mehrerer Studien stellt Ofner fest, dass es sowohl Fälle gibt, in denen „unter bestimmten Konditionen kulturelles Kapital wirkungsmächtiger als Exklusionsmechanismen werden kann [also] Herkunftsland und Phänotypus [...] in den Hintergrund“ treten, als auch „Fälle visibler AsylbewerberInnen, denen ungeachtet ihrer Hochschulbildung die niedrigsten Plätze auf der sozialen Skala zugewiesen werden“ (Ofner 2013, S. 268). Dieser Aspekt betrifft nicht alle zugewanderten Akademiker_innen gleichermaßen, sondern variiert je nach Herkunftskontext und gilt auch für Bildungsinländer_innen mit einem so genannten Migrationshintergrund, wie u.a. die Ökonomin Doris Weichselbaumer in einer Untersuchung zeigte. Im Rahmen der Studie wurden 1.474 fiktive (bis auf Name und Foto identische) Bewerbungen auf Jobanzeigen von Unternehmen in Deutschland verschickt und das Antwortverhalten analysiert. Dabei stellte sich heraus, dass Bewerbungen mit dem Namen Sandra Bauer in 18,8% der Fälle mit einer Einladung zu einem Vorstellungsgespräch beantwortet wurden, während Meryem Öztürk nur in 13,5% eine Einladung erhielt. Bei Bewerbungen, in denen Meryem Öztürk ein Kopftuch trug, sanken die positiven Antworten gar auf 4,2%. D.h. eine Kopftuch tragende Frau mit Migrationshintergrund müsste sich im Durchschnitt 4,5 Mal so oft bewerben wie eine Frau ohne Kopftuch und ohne erkennbaren Migrationshintergrund. Bei Stellen, die eine höhere Qualifikation (z.B. Bilanzbuchhaltung) erforderten, erhöhte sich diese Differenz bis auf das 7,6fache (vgl. Weichselbaumer 2016, S. 12–13). In einer anderen Studie mit ähnlichem Design wurden fiktive Bewerbungen ausschließlich auf Praktikumsstellen für Wirtschaftsstudierende verschickt. Dabei verwendeten die Forscher_innen inhaltlich gleichwertige Bewerbungsunterlagen, denen sie per Zufall einen deutsch oder türkisch klingenden männlichen Namen zuordneten. Auf Bewerbungen mit türkischen Namen erfolgten 14% weniger Einladungen zu Vorstellungsgesprächen, bei kleinen Unternehmen sank die Chance auf eine positive Antwort trotz gleicher Qualifikation sogar um 24% (vgl. Kaas/Manger 2010, S. 3).

Bei den Bewerbungen in den hier zitierten Studien handelte es sich ausschließlich um (fiktive) Bildungsinländer_innen mit muttersprachlichen Deutschkenntnissen. Es kann angenommen werden, dass die Verknennung kulturellen Kapitals von Bildungsausländer_innen durch weitere Faktoren verstärkt wird. Aus einer Studie, die mit Hilfe von Experteninterviews die Integration und Ausgrenzung von Zugewanderten auf dem Berliner Arbeitsmarkt untersuchte, geht hervor, dass Personen, die nicht akzentfrei Deutsch sprechen, benachteiligt und teilweise gar für weniger intelligent gehalten werden (vgl. Bauder/Foertsch o.J., S. 15–16). Dass jemand z.B. einen falschen Artikel benutzt oder mit starkem Akzent spricht, sagt aber nichts über seine Intelligenz und seine Fachkenntnisse aus. Wird dies nicht reflektiert, so erfolgt eine Abwertung des kulturellen Kapitals.

Des Weiteren besteht das Risiko, dass das inkorporierte kulturelle Kapital, zu dem u.a. ein bestimmter (akademischer) Berufshabitus sowie Kenntnisse über das passende Auftreten in Be-

und solche, die aufgrund bestimmter Kleidung, Namen, Haarfarbe usw. für solche gehalten werden (unabhängig davon, ob sie sich selbst als Muslime begreifen), sind besonders stark von diesem kulturellen Rassismus betroffen.

werbungsgesprächen gehören, bei Arbeitgeber_innen bewusst oder auch unbewusst zur Ablehnung führen. Denn Bewerber_innen, „die eine soziale Ähnlichkeit – einen ähnlichen Habitus – wie die einstellende Person aufweisen [werden] eher Zutritt zu bestimmten Positionen erhalten, als solche, die das nicht tun“ (Jaeger 2015, S. 25). Welche Relevanz die letztgenannten Aspekte in der Praxis haben, scheint bisher empirisch nicht eingehend untersucht worden zu sein.

Neben der Anerkennung oder Verkennung kulturellen Kapitals sind auch bestimmte aus der Lebensphase und der Migrationssituation resultierende Faktoren für das Gelingen oder Misslingen der Arbeitsmarktintegration relevant. Dies wird im folgenden Kapitel beleuchtet.

2.3 Aus der Lebensphase und der Migrationssituation resultierende Hürden

Nach einer Studie zur Arbeitsmarktintegration, in der Jungwirth Schließungsprozesse gegenüber hochqualifizierten Migrantinnen (und zu einem geringeren Ausmaß gegenüber hochqualifizierten Migranten) feststellt, kommt sie zu der Schlussfolgerung, dass der Fachkräftemangeldiskurs – so wie er bisher in Deutschland geführt wird – keine Öffnung gegenüber zugewanderten Akademiker_innen hervorbringt, da „der beklagte Mangel sich auf Idealvorstellungen von Fachkräften mit in Deutschland typischen Bildungs- und Berufsverläufen, entsprechend dem hier und jetzt geltenden Lebenslaufregime“ (Jungwirth 2017b, S. 380) bezieht. Zugewanderte Akademiker_innen sind „nicht vollständig ‚anders‘ [...] als andere Hochqualifizierte“, aber ihre „Einmündung in eine Arbeitstätigkeit“ wird durch die Migration mit strukturiert (vgl. Nohl et al. 2010, S. 11). Dabei spielen sowohl allgemeine Aspekte der Lebensphase, als auch die familiäre Situation und die aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen²⁴ eine Rolle.

So kann man bei einem Großteil zugewanderter Akademiker_innen von einer Phasenverschiebung im Lebensverlauf sprechen. Diese resultiert daraus, dass es eine gewisse Zeit erfordert, bis man ein Studium im Herkunftsland abschließt, dort evtl. auch schon Berufserfahrung sammelt, dann nach Deutschland migriert, hier Kenntnisse der deutschen Sprache erwirbt und ggf. den Prozess der Gleichwertigkeitsfeststellung des ausländischen Abschlusses durchlaufen hat. Damit sind viele zugewanderte Akademiker_innen bei der Bewerbung um eine erste Arbeitsstelle in Deutschland älter als Bildungsinländer_innen, die sich um eine erste Stelle bewerben. Im Zusammenhang mit dem fortgeschrittenen Alter kommt hinzu, dass viele zugewanderte Akademiker_innen bereits eine Familie gegründet haben. Damit wird ein Umzug für eine Arbeitsstelle aufgrund von schulpflichtigen Kindern oder des Jobs des Partners bzw. der Partnerin kaum möglich. Zudem können viele auf die Unterstützung der Eltern und sonstiger Verwandten bei der Kinderbetreuung nur in Ausnahmefällen zurückgreifen, da diese sich meist im Ausland befinden. Damit sind sie oft im Nachteil gegenüber Bildungsinländer_innen, wobei es selbstverständlich auf beiden Seiten Ausnahmen gibt.

²⁴ Diese können hier jedoch nicht in allen Aspekten beleuchtet werden, so dass die u.g. Ausführungen sich auf einige wesentliche Aspekte beschränken (weitere Literatur dazu u.a.: Pichl 2017; Weiß 2010).

Ein weiterer Aspekt, der sich auf die bildungsadäquate Arbeitsmarktintegration auswirkt, ist das Vorliegen sozialen Kapitals (Bourdieu), also (beruflicher) Kontakte und Netzwerke (vgl. Thomsen 2010). Diese müssen nach der Migration i.d.R. neu aufgebaut werden, während reguläre Hochschulabsolvent_innen diese oft im Rahmen studienbegleitender Praktika oder Nebenjobs erwerben sowie auf die Netzwerke von Bekannten und Familienmitgliedern zurückgreifen können und damit bei der Stellensuche im Vorteil sind.

Je nach Aufenthaltsstatus erfahren (hochqualifizierte) Migrant_innen weitere Nachteile, die eine bildungsadäquate Arbeitsmarktintegration erschweren, wobei der Zeitfaktor eine große Rolle spielt. Generell gilt, dass die durch Wartezeiten und unterwertig qualifizierte Tätigkeiten verursachte Verhinderung einer „qualifikationsadäquaten Erwerbstätigkeit eine Entwertung des kulturellen Kapitals“ (Ofner 2013, S. 265) herbeiführt. So können mehrjährige erzwungene Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit nach der Migration so weitreichende Konsequenzen haben, dass „ein der Ausbildung entsprechender Wiedereinstieg oftmals für den Rest des Berufslebens verhindert“ ist (Ofner 2013, S. 265). Dass jemand, der nicht im Zuge einer geplanten Arbeitsmigration, sondern als Flüchtling oder aus Familiengründen nach Deutschland eingewandert ist, in der Regel eine gewisse Zeit zum Spracherwerb und für die Stellensuche benötigt, ist selbstverständlich. Asylrechtliche Bestimmungen können diese Zeiten jedoch unnötig verlängern. So waren Flüchtlinge vor Oktober 2015 „erst mit einer Aufenthaltserlaubnis von mehr als einem Jahr“ (Leitgold/Oesingmann 2016, S. 33) dazu berechtigt, an einem so genannten Integrationskurs teilzunehmen, der i.d.R. eine erste Möglichkeit des Spracherwerbs²⁵ darstellt. Asylbewerber_innen und geduldete Personen besaßen hingegen „laut Gesetz keinerlei Anspruch auf Integrationsmaßnahmen in Form von Sprach- und Integrationskursen durch den Bund“ (Leitgold/Oesingmann 2016, S. 33). Mit den im Oktober 2015 im Rahmen des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes getroffenen Neuregelungen wurde der frühzeitige Zugang zu den BAMF-Integrationskursen und weiteren arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zwar erleichtert, jedoch davon abhängig gemacht, dass die Person nicht aus einem als ‚sicher‘ eingestuftem Herkunftsland²⁶ geflohen ist sowie eine nach pauschalen Kriterien prognostizierte ‚gute Bleibeperspektive‘ vorhanden ist (vgl. Dahmen et al. 2017, S. 132–133). Die ‚Bleibeperspektive‘ wird vom BAMF halbjährlich anhand der durchschnittlichen Gesamtschutzquote der jeweiligen Herkunftsländer errechnet und gilt als gut, wenn 50% oder mehr der Asylanträge aus dem jeweiligen Land positiv beschieden

²⁵ Aus den Ergebnissen einer Studie zu Hochqualifizierten in Integrationskursen geht u.a. hervor, dass die Sprachvermittlung dort überwiegend prüfungsorientiert erfolgt und damit von den Studienteilnehmenden eher als formale Anforderung verstanden wird. Eine Verbesserungsmöglichkeit wäre es, die Lerngruppen nach Bildungsweg und beruflichem Hintergrund zu differenzieren und/oder berufsorientierte und fachsprachliche Einheiten einzubinden (vgl. Pietzuch 2015, S. 335–337).

²⁶ Zu den vermeintlich sicheren Herkunftsstaaten, bei denen zunächst pauschal davon ausgegangen wird, dass es keine staatliche Verfolgung gäbe und der jeweilige Staat grundsätzlich vor nichtstaatlicher Verfolgung schützen könne, zählen Albanien, Bosnien und Herzegowina, Ghana, Kosovo, Mazedonien, Montenegro, Senegal, Serbien und die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (vgl. BAMF 2016). In einem Gesetzentwurf vom Juli 2018 plant die Bundesregierung, diese Liste um Algerien, Georgien, Marokko und Tunesien zu erweitern (vgl. BMI 2018).

werden.²⁷ Mit diesem Kriterium werden individuelle Rechte aufgrund einer statistischen Verteilung einer Gruppe zugestanden bzw. verwehrt, was „die Logik des individuellen Asylverfahrens“ untergräbt (Pichl 2017, S. 453) und sich integrationspolitisch kontraproduktiv auswirkt. So dauerte die Wartezeit, während der kein Recht auf Zugang zu BAMF-Sprachkursen bestand, bis zur rechtskräftigen Entscheidung des Asylantrags bei Schutzsuchenden aus z.B. Afghanistan durchschnittlich 18,2 Monate, aus der Russischen Föderation sogar durchschnittlich 22,5 Monate (vgl. Dahmen et al. 2017, S. 136). Weder die pauschal errechnete Prognose der ‚Bleibeperspektive‘ noch die Herkunft aus einem als ‚sicher‘ eingestuften Land können Auskunft über die individuelle Verweildauer der betroffenen Personen in Deutschland geben – sie sorgen aber für zusätzliche Unterbrechungen der Bildungs- und Berufsbiographie und wirken damit kontraproduktiv für eine Arbeitsmarktintegration.

„Unabhängig von der konkreten Fluchtursache erleben schutzsuchende Menschen vor und während der Flucht massive Brüche in ihrer Biografie. Haben sie – zumindest vorübergehend – Schutz gefunden, knüpfen sie an ihre früheren Potenziale und Fähigkeiten an, immer mit der Hoffnung, ein neues ‚altes‘ Leben führen zu können. Ist es ihnen jedoch unmöglich, ihre Gestaltungswünsche, ihr Können und ihre Fähigkeiten einzubringen, und wird ihr Leben stattdessen während langer Phasen von Untätigkeit und Perspektivlosigkeit geprägt, wird die Lebenssituation in Deutschland als erneuter Bruch in der Biografie wahrgenommen, was nicht selten in Frustration und Resignation mündet. Das erzwungene und oftmals jahrelange passive Warten auf eine asyl- oder aufenthaltsrechtliche Entscheidung hat tiefgreifende psychosoziale Auswirkungen, die u.a. aus den zahlreichen Studien zu den Folgen der Langzeitarbeitslosigkeit bekannt sind: Es hat negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeit und auf das Gefühl, das eigene Leben gestalten zu können“ (Dahmen et al. 2017, S. 138).

Werden frühzeitige Möglichkeiten, deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben sowie Weiterbildungsangebote wahrzunehmen, nicht gewährleistet, verschlechtert dies die Chancen auf eine qualifikationsadäquate Arbeitsmarktintegration nachhaltig. Doch nicht nur das Vorliegen entsprechender Kurse, sondern auch die familiären und aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen sind relevant. Geflüchtete, denen der Familiennachzug verwehrt wird,²⁸ neigen eher dazu, einfachere Jobs zu ergreifen, in denen man unmittelbar Geld verdienen kann, um es der Familie zu schicken, die sich oft in einer prekären Lage im Ausland befindet, als Zeit und Geld in die formale Anerkennung des Abschlusses oder in Weiterbildungsmaßnahmen zu investieren. Zudem erschwert die Praxis der Befristung der nach Abschluss des Asylverfahrens erteilten Aufenthaltserlaubnis die (berufliche) Zukunftsplanung sowohl für die Betroffenen selbst, als auch für potenzielle Arbeitgeber. Weitere Aspekte, die sich indirekt auf die Arbeitsmarktintegration auswirken können, sind der Wohnort, die Wohnsituation (Sammelunterkunft oder Wohnung, Vorliegen eines Internetzugangs) sowie der Zugang zu Gesundheitsleistungen sowie psychosozialer Beratung (vgl. Schammann/Younso 2016, S. 43–44).

²⁷ 2017 trifft dies auf die Herkunftsländer Eritrea, Irak, Iran, Syrien und Somalia zu (vgl. BAMF 2018b).

²⁸ Mit den im März 2016 eingeführten Gesetzesänderungen erfolgte eine Aussetzung des Familiennachzugs für subsidiär schutzberechtigte Personen (vgl. Sare 2018, S. 60–61). Ab August 2018 ist der Familiennachzug von engsten Familienangehörigen zwar wieder möglich, allerdings nur im Rahmen eines begrenzten Kontingents von 1.000 Personen pro Monat. Ein Rechtsanspruch besteht nicht (vgl. BAMF 2018a).

2.4 Resümee: Notwendigkeit von Anerkennung, Wertschätzung und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten²⁹

Eine Verbesserung der beruflichen Situation zugewanderter Akademiker_innen beeinflusst im Kontext einer auf Erwerbsarbeit ausgerichteten Gesellschaft, wie sie in Deutschland (und auch in vielen anderen Staaten) vorliegt, nicht nur ökonomische Ressourcen dieser Gruppe, sondern auch ihre gesellschaftliche Zugehörigkeit sowie das aus diesen beiden Aspekten resultierende persönliche Wohlbefinden und Selbstbewusstsein. Aus den in den vorherigen Unterkapiteln dargelegten Erkenntnissen lässt sich schlussfolgern, dass die Positionierung zugewanderter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt durch die Erhaltung, Erweiterung, formale Anerkennung und gesellschaftliche Wertschätzung ihres kulturellen Kapitals sowie durch Möglichkeiten zum (Wieder-)Aufbau sozialen Kapitals verbessert werden kann. Gezielte und bedarfsgerechte Unterstützung sowie der Abbau störender Rahmenbedingungen können den durch die Migrationssituation verursachten Bruch in der (Erwerbs-)Biographie gering halten bzw. abfedern.

Eine dieser störenden Rahmenbedingungen ist der aktuelle Umgang mit mitgebrachtem institutionalisiertem kulturellen Kapital. „Aber in Deutschland, wenn man die Straße sauber machen will, muss man 3 Jahre Ausbildung machen, ganz kompliziert“, äußerte eine aus Afghanistan geflüchtete Person im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung (vgl. Brücker et al. 2016, S. 9). Mag dieses Zitat auch überspitzt klingen, so lässt sich nicht leugnen, dass insbesondere in Deutschland der Zugang zum Arbeitsmarkt stark durch rechtliche Regelungen bzgl. Bildungs- und Berufstiteln reguliert wird. Auch wenn das so genannte Anerkennungsgesetz bestimmte bis zu seinem Inkrafttreten bestehende Problematiken, wie den Ausschluss von Drittstaatler_innen von einem Anerkennungsverfahren, behoben hat, greift es nicht die Kernproblematik der Anerkennung an – nämlich dass ein im Ausland erworbener Abschluss immer nur im Hinblick auf seine ‚Gleichwertigkeit‘ zu einem deutschen Abschluss bewertet wird, nicht jedoch als solcher wertgeschätzt und anerkannt wird (vgl. Sommer 2014, S. 32). Wie bereits erwähnt, vergleicht Sommer eine ausländische Berufsqualifikation mit einer ausländischen Währung (vgl. Sommer 2014, S. 6) und argumentiert im Hinblick auf das Anerkennungsgesetz,³⁰ dass Bund und Länder „eine[...] Art Wechselstube“ (Sommer 2014, S. 8) eingerichtet haben, in der im Ausland erworbene Qualifikationen im Vergleich zu in Deutschland erwerbbaaren Abschlüssen bewertet werden, wobei – selbst bei Vorliegen zusätzlicher Qualifikationen – höchstens ein „Tauschverhältnis von 1:1“ (Sommer 2014, S. 28) erzielt werden kann. Deutsche Zertifikate gelten dabei als Maßstab und prinzipiell als höherwertig als die im Ausland erworbenen.

Ein weiteres Problem stellt die Verkennung der Potenziale zugewanderter Akademiker_innen durch potenzielle Arbeitgeber_innen dar. Dies kann sowohl die mitgebrachten Abschlüsse und

²⁹ In diesem Bericht verwenden wir die Begriffe Weiterqualifizierung, Nachqualifizierung oder eine Kombination aus beiden synonym. Weiterqualifizierung meint, dass Personen, die bereits einen Abschluss haben, nun eine weitere zusätzliche Qualifizierung durchlaufen. Nachqualifizierung betont den Aspekt, dass die bisherige Qualifizierung für den deutschen Arbeitsmarkt nicht ausreichend zu sein scheint.

³⁰ Betrachtet man die Logik der Bewertungen durch die ZAB, so gilt Sommers Aussage auch hierfür.

Berufserfahrungen betreffen, als auch das inkorporierte kulturelle Kapital. Des Weiteren kann es hier zu rassistischer Diskriminierung kommen.

Ein grundsätzliches Umdenken bzgl. der ‚Gleichwertigkeit‘ von Abschlüssen als auch bzgl. der Wertschätzung zugewanderter Akademiker_innen durch potenzielle Arbeitgeber stellt einen notwendigen, jedoch langwierigen gesellschaftlichen Prozess dar. Zusätzlich müssen weitere Faktoren verändert werden. Ein entscheidender Aspekt ist der Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten. Denn eine formale Anerkennung und gesellschaftliche Wertschätzung der im Ausland erworbenen Abschlüsse allein kann bestimmte durch die Migrationssituation hervorgerufene Aspekte (wie z.B. den Erwerb von Kenntnissen der Fachsprache oder beruflicher Netzwerke und/oder Spezialisierung auf eine dem hiesigen Arbeitsmarkt entsprechende Fachrichtung³¹) nicht lösen. Liebau stellt in ihrer Dissertation zur Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten Migrant_innen fest, dass „die vor Ort unternommenen Anerkennungs- sowie Weiterbildungsanstrengungen“ (Liebau 2010, S. 170) sich positiv auf das Erreichen einer guten Arbeitsmarktpositionierung auswirken. Damit solche Anstrengungen sinnvoll unternommen werden können, müssen sowohl die oben skizzierten Hürden in der Anerkennungspraxis sowie im Aufenthalts- und Asylrecht abgebaut werden, als auch ausreichende bedarfsgerechte Qualifizierungsmöglichkeiten vorliegen.

Welche Qualifizierungsmöglichkeiten für zugewanderte Akademiker_innen existieren und wie der aktuelle Forschungsstand zu diesem Feld aussieht, wird in den nachfolgenden Kapiteln 3 und 5 thematisiert.

³¹ Teilweise wird kulturelles Kapital durch die Migration nicht nutzbar, wenn bspw. jemand Agrarwissenschaften begrenzt für bestimmte klimatische Bedingungen studiert hat oder Ingenieurwissenschaften mit einer Spezialisierung, die in Deutschland kaum gebraucht wird, z.B. weil die Ölförderung hier im Gegensatz zu vielen anderen Staaten kaum Relevanz hat.

3 Qualifizierungen für zugewanderte Akademiker_innen – ein Forschungsdesiderat

Möglichkeiten der Nach- und Weiterqualifizierung für zugewanderte Akademiker_innen sind bisher kaum erforscht worden. Einer der Gründe dafür dürfte die Tatsache sein, dass Forschung zu hochqualifizierten Migrant_innen im deutschsprachigen Raum insgesamt ein eher unterrepräsentiertes Gebiet innerhalb der Migrations- und Bildungsforschung darstellt. Hochqualifizierte Migrant_innen werden von der Wissenschaft erst seit der Jahrtausendwende zunehmend in den Blick genommen. Zuvor war in großen Teilen der Migrationsforschung bis in die 1990er Jahre die Betrachtung von Migrant_innen aus einer Problem- und Defizitperspektive verbreitet. Ein Paradigmenwechsel in den 1990er Jahren bewirkte, dass die qualitative Sozialforschung Potenziale dieser Gruppe in den Blick nahm und die Verantwortung der Aufnahmegesellschaft bzgl. Problematiken wie Bildungsbenachteiligung oder erhöhter Arbeitslosigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund kritisch berücksichtigte (vgl. Ofner 2013, S. 261). Im Jahre 2006 stellt Rolf Meinhardt sarkastisch fest, er „vermute die Lage der Hugenotten³² ist genauer, differenzierter erforscht als die der qualifizierten Zuwanderer in den letzten 10 Jahren“ (Meinhardt 2006, S. 32). Seitdem sind zwar einige Studien erschienen, die sich mit hochqualifizierten Migrant_innen befassen (z.B. Jungwirth/Wolffram 2017; Pietzuch 2015). ‚Ausgeforscht‘ ist das Thema jedoch bei weitem nicht. In den Jahren 2005 bis 2009 hat sich die internationale Studiengruppe „Kulturelles Kapital in der Migration. Zur Bedeutung von Bildungs- und Aufenthaltstiteln während der Statuspassage in den Arbeitsmarkt“ besonders ausführlich mit hochqualifizierten Migrant_innen befasst (vgl. Nohl et al. 2010; 2014). Dabei ging es v.a. um die Frage, wie es Migrant_innen gelingt, „ihr Wissen und Können auf dem Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes zu erweitern und zu verwerten, sodass es als kulturelles Kapital anerkannt und nützlich wird“ (Nohl et al. 2010, S. 10).

Im Hinblick auf die Fragestellung nach der Nutzung und dem Nutzen von Qualifizierungsprogrammen für die Gruppe der zugewanderten Akademiker_innen³³ finden sich deutlich kleinere Untersuchungen, die teils nicht im Rahmen wissenschaftlicher Forschung, sondern als programmbegleitender Bericht bzw. Evaluation entstanden sind.

In den 1990er Jahren hat Pfundtner eine Studie zur Effizienz von Nachqualifizierungsmaßnahmen für Humanmediziner, Ingenieure und Lehrer_innen am Bsp. des Akademikerprogramms der Otto Benecke Stiftung e.V. durchgeführt (welches damals eines der wenigen, wenn nicht das einzige Angebot für zugewanderte Akademiker_innen war und in den Jahren 1985 bis 2008 existierte) (vgl. Pfundtner 1995) Zum Nachfolgeprogramm, das unter dem Sammelnamen AQUA-Maßnahmen (Akademikerinnen und Akademiker qualifizieren sich für den Arbeitsmarkt) in den

³² Die Hugenotten waren eine verfolgte Minderheit, die sich durch hohe Bildung und besondere Qualifikationen auszeichnete. Im 17. Jahrhundert wurden sie gezielt zur Einwanderung nach Berlin-Brandenburg angeworben (vgl. Meinhardt 2006, S. 23-26).

³³ Da es hierbei um die Gruppe der mit einem im Ausland erworbenen Hochschulabschluss Eingewanderten geht, werden neuste Studien, die sich mit allgemeinen Angeboten für studieninteressierte Geflüchtete beschäftigen (vgl. Blumenthal et al. 2017; Schammann/Younso 2016, an dieser Stelle nicht berücksichtigt).

Jahren 2006 bis 2013 existierte, liegen keine wissenschaftlichen Studien vor. Es existiert lediglich ein unveröffentlichter Abschlussbericht (vgl. Otto Benecke Stiftung o. J.b). Ebenso unveröffentlicht geblieben ist ein Aufsatz von Kohlenbach über die Arbeit mit geflüchteten Mediziner_innen an der Charité International Academy in Berlin. Die Autorin selbst lehrt dort Medizinisches Deutsch und befasst sich in dem Aufsatz mit der noch laufenden Anpassungsqualifizierung für Ärzt_innen im Rahmen des IQ-Netzwerks (vgl. Kohlenbach o.J.).

Auch Gruber und Rüßler (2002) sowie Hadeed (2004) konzentrierten sich in ihren Studien jeweils auf eine spezifische Gruppe zugewanderter Akademiker_innen: jüdische Kontingentflüchtlinge in Nordrhein-Westfalen (Gruber/Rüßler) bzw. Asylberechtigte und jüdische Kontingentflüchtlinge in Niedersachsen (Hadeed). Im Gegensatz zu Pfundtner nahmen sie kein konkretes Qualifizierungsprogramm in den Blick, sondern beschäftigten sich mit der Frage, weshalb viele aus diesen Gruppen „sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos“ waren (wie es im Titel von Hadeeds Studie heißt). Möglichkeiten der Nach- und Weiterqualifizierung wurden dabei jedoch auch behandelt. Das auf Hadeeds Handlungsempfehlung hin entwickelte (und mittlerweile durch andere Programme abgelöste) Kontaktstudium im pädagogischen Bereich an der Universität Oldenburg wurde von Scheumann (2007) im Rahmen einer Diplomarbeit erforscht und evaluiert. Dabei ging sie bezugnehmend auf David Werner nach „dem Leitsatz ‚Nothing about us without us‘“ (Scheumann 2007, S. 138) vor. Die Teilnehmenden wurden also „möglichst viel und frühzeitig mit einbezogen und als ExpertInnen ihrer eigenen Biographie betrachtet“ (Scheumann 2007, S. 138). Ihre Ergebnisse basieren auf einem von 12 Teilnehmenden ausgefüllten Fragebogen (fast die Hälfte der Fragen war offen formuliert), vertiefenden qualitativen Interviews mit zwei Teilnehmenden sowie mehreren Experteninterviews (Projektleitung, Migrantenselbstorganisation, Arbeitsagentur, Praktikumsgeber) (vgl. Scheumann 2007, S. 137, 140). Aufgrund des begrenzten Rahmens, den eine Diplomarbeit bietet, untersuchte Scheumann nur den ersten Durchgang des *Kontaktstudiums*. Zum ebenfalls an der Universität Oldenburg entwickelten, mittlerweile eingestellten Studienprogramm *Informatik für Migrantinnen und Migranten* existiert eine kurze Veröffentlichung in einem Tagungsband, in der das Programm beschrieben wird (vgl. Boll et al. 2010). In jüngster Zeit sind eine Evaluation sowie weitere Veröffentlichungen zum Studienprogramm ProSalamander erschienen (vgl. Hochholzer 2016b; Engin-Stock/Krüger 2017; Jacob/Luschina 2017). Bis auf die älteren Studien von Pfundtner, Gruber und Rüßler sowie Scheumann handelt es sich bei der genannten Literatur um Beiträge, die aus dem Umfeld der jeweiligen Projekte (von den Projektleitungen und anderen Mitarbeiter_innen oder als von diesen in Auftrag gegebene Evaluation) entstanden sind. Die meisten der neueren Evaluationen und Aufsätze gehen kaum über Programmbeschreibungen hinaus und werden deswegen im Kapitel 5 rezipiert, in dem Angebote für zugewanderte Akademiker_innen thematisiert werden. Insgesamt zeigt sich damit, dass die Möglichkeiten der Nach- und Weiterqualifizierung für zugewanderte Akademiker_innen in Deutschland bisher kaum erforscht wurden.

4 Methodisches Vorgehen

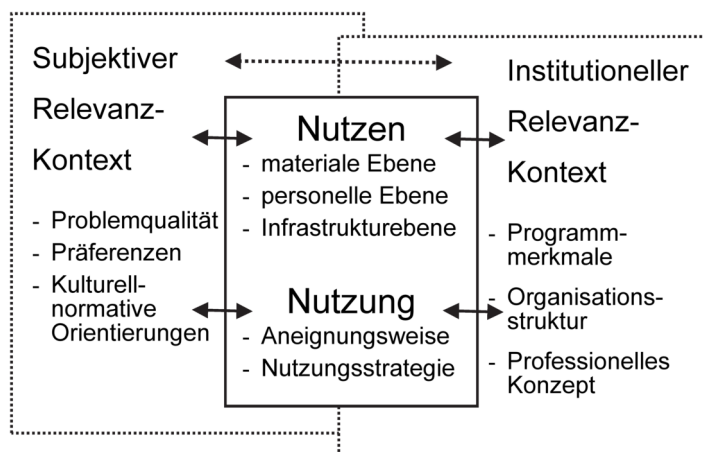
Da an zugewanderte Akademiker_innen gerichtete Programme zur Nach- und Weiterqualifizierung bisher kaum erforscht wurden (vgl. Kap. 3), liegt dieser Studie ein qualitatives und exploratives Design zugrunde, das in Anlehnung an die Forschungsperspektive der Nutzer_innenforschung (Schaarschuch/Oelerich) konzipiert wurde.

Dieses Kapitel konzentriert sich darauf, das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung (s. Kapitel 7) der geführten Interviews darzulegen. Als Vorarbeit zu den Interviews fand ein exploratives Mapping des Feldes an Programmen der Nach- und Weiterqualifizierung statt, dessen Ergebnisse im Kapitel 5 zu finden sind. Zudem werden in Kapitel 6 die institutionellen Rahmenbedingungen der Finanzierung des Lebensunterhalts, die eine Nutzung der Programme ermöglichen oder auch verhindern können, herausgearbeitet.

4.1 Forschungsperspektive: Nutzer_innenforschung

Vor dem Hintergrund, dass (vorbeugende) Sozialpolitik „die Individuen so befähigen [soll], dass sie sich und ihre eigenen Potenziale entwickeln können“ (Schroeder 2014, S. 8), wurde die Forschungsperspektive der Nutzer_innenforschung ausgewählt. Die Nutzer_innenforschung betrachtet die Empfänger_innen sozialer Dienstleistungen (in unserem Fall zugewanderte Akademiker_innen als Nutzer_innen von Nach- und Weiterqualifizierungsprogrammen) im Gegensatz zur Wirkungs- oder Adressat_innenforschung als aktive Subjekte. Sie geht davon aus, dass die Nutzer_innen „ihr Verhalten, ihre Bildung etc. mittels sozialer Dienstleistungen aneignen“ (Oelerich/Schaarschuch 2005, S. 16) und als Produzent_innen ihres Lebens agieren. Die Rolle der Professionellen (in unserem Fall der Programmverantwortlichen) ist dabei, als Ko-Produzent_innen „Hilfestellungen und Anregungen zu geben, Lernarrangements bereitzustellen, Alternativen aufzuzeigen [und] kritische Begleitung zu geben“ (Oelerich/Schaarschuch 2005, S. 11). Von dieser Perspektive ausgehend kann mit Hilfe der Nutzer_innenforschung der Gebrauchswert sozialer Dienstleistungen für ihre Nutzer_innen untersucht werden. Dazu werden Bedingungen identifiziert, die sich förderlich oder hemmend auf die Aneignungsprozesse der Nutzer_innen auswirken. Dies erfolgt durch die Rekonstruktion des Gebrauchswerts sozialer Dienstleistungen für die Nutzer_innen und der Analyse der Nutzungsprozesse (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005, S. 17).

Abbildung 2: Erkenntnisinteresse der Nutzer_innenforschung



Quelle: Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 96.

Das Erkenntnisinteresse der Nutzer_innenforschung ist es, den Nutzen (Inhalt), die Nutzung (Prozess) sowie den subjektiven und den institutionellen Relevanzkontext sozialer Dienstleistungen herauszuarbeiten (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 96).

„Mit Hilfe dieser Elemente lassen sich die für die Nutzer im Hinblick auf die Bewältigung ihrer Lebenssituation nützlichen, die nicht-nützlichen oder die in dieser Hinsicht schädigenden Aspekte personenbezogener sozialer Dienstleistungen identifizieren“ (Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 96).

Ausgehend von den o.g. Prämissen der Nutzer_innenforschung betrachten wir zugewanderte Akademiker_innen nicht als passive Fachkräfte, die geschult werden (sollen), um einen Mangel in der deutschen Wirtschaft zu beheben, sondern als aktive Subjekte, die als Produzent_innen ihres Lebens agieren. Nach- und Weiterqualifizierungsprogramme können ihnen helfen, sich entsprechende Kompetenzen anzueignen und stellen damit – zumindest in der Theorie – einen Nutzwert dar. Ob sich daraus tatsächlich ein Nutzen für sie ergibt, ist eine empirisch zu klärende Frage. Um dieser nachzugehen, untersuchen wir den Gebrauchswert von Qualifizierungsprogrammen für zugewanderte Akademiker_innen und analysieren ihre Nutzungsprozesse (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2005, S. 17).

Konkret widmen wir uns folgenden Forschungsfragen:

- Welche *Erfahrungen* haben Akademiker_innen als Nutzer_innen vorhandener Angebote, bei der Suche nach entsprechenden Programmen sowie während und nach der Programmteilnahme gemacht?
- Welche *Nutzungsweisen* und *Nutzungsmuster* lassen sich feststellen?
- Welchen *Nutzwert* hatte die Teilnahme aus Sicht der Teilnehmer_innen bei der Suche nach einem Arbeitsplatz bzw. bei der Verbesserung ihrer beruflichen und sozialen Situation?
- Welche *Handlungsbedarfe* und *Weiterentwicklungsmöglichkeiten* bestehen aus der Perspektive der Programmteilnehmer_innen?

4.2 Erhebung und Auswertung

Nach der Erstellung eines Mappings der an die Zielgruppe der zugewanderten Akademiker_innen gerichteten Angebote der Nach- und Weiterqualifizierung (s. Kapitel 5) wurden einige der gefundenen Programme für die Interviews ausgewählt. In der Auswahl sollte sich die Vielfalt der Programme widerspiegeln (Studienprogramm, Brückenqualifizierung, begleitete Gasthörerschaft, für reglementierte oder nicht reglementierte Berufe). Gleichzeitig erfolgte eine Beschränkung auf an Hochschulen angesiedelte Programme, um eine gewisse Vergleichbarkeit der institutionellen Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Allerdings wurde im Laufe der Erhebung auch ein Interview mit einer Person geführt, die an einem außeruniversitären Programm teilnahm. Insgesamt wurden sechzehn offene Leitfadeninterviews mit Nutzer_innen von Nach- und Weiterqualifizierungsprogrammen geführt. Diese wurden durch sieben Experteninterviews mit Leiter_innen und Mitarbeiter_innen solcher Programme ergänzt. Die nach inhaltsanalytischen Kriterien angefertigte Auswertung ist in Kapitel 7 zu finden.

4.2.1 Feldzugang

Der Feldzugang zu den Nutzer_innen der Programme erfolgte überwiegend über die Programmverantwortlichen. Nach der Auswahl von Programmen, die den o.g. Kriterien entsprachen, haben wir die jeweiligen Programmleitungen für ein Experteninterview angefragt. Gleichzeitig haben wir diese gebeten, ein Schreiben mit einer Interviewanfrage von uns an ehemalige Programmteilnehmer_innen weiterzuleiten, so dass diese sich bei Interesse direkt bei uns melden konnten.

Die unterschiedliche Resonanz auf unsere Anfragen spiegelt die Struktur des Feldes wieder: Auf der einen Seite haben wir von Programmverantwortlichen die Antwort bekommen, dass sie unser Forschungsprojekt wichtig finden und uns gerne unterstützen. In mindestens einem Programm schienen die Programmverantwortlichen das ‚Beforschtwerden‘ als Zeichen für die Wichtigkeit und Relevanz ihres Programms zu empfinden, so dass für eine spätere Kommunikation mit dem Geldgeber, in der es um eine Weiterbewilligung ging, der Besuch der Forscherin sogar fotografisch festgehalten wurde. Auf der anderen Seite haben wir auf unsere Anfrage auch eine Ablehnung erhalten, die damit begründet wurde, dass das Programm aufgrund der Befristung umstrukturiert oder vielleicht sogar eingestellt werde und die Programmverantwortlichen aufgrund dieses Prozesses kein Interesse sowie keine Kapazitäten hätten, unser Forschungsprojekt zu unterstützen. Zudem war es bei Programmen, die bereits ausgelaufen sind, nicht unbedingt einfach, eine_n Programmverantwortlichen_n für ein Experteninterview zu gewinnen, da diese mittlerweile eine andere Arbeitsstelle hatten.

Auch die Resonanz der ehemaligen Teilnehmer_innen auf unsere Anfrage fiel unterschiedlich aus. Die Auswahl der Interviewpartner_innen wurde zudem dadurch eingeschränkt, dass ein Interview erst sinnvoll war, wenn die Programmteilnahme ca. ein Jahr oder länger zurücklag, damit auch Aussagen über die Integration in den Arbeitsmarkt im Anschluss an die Programmteilnahme gemacht werden konnten. Aus diesem Grund mussten bereits im Vorfeld relativ neue Programme ausgeklammert werden, da sie noch keine ‚fertigen‘ Kohorten hatten. Auch im Laufe

der Anfragen an die Programmverantwortlichen stellte sich heraus, dass der Pool an potenziellen Interviewpartner_innen durch dieses Kriterium teilweise sehr klein ausfiel. Daher wurden auch einige wenige Personen interviewt, deren Programmteilnahme weniger als ein Jahr zurücklag. Von den interviewten Personen hatten viele Interesse an unserem Forschungsprojekt gezeigt und eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme signalisiert. Diese resultierte auf der einen Seite daraus, dass die Antwort auf unsere – von den Programmverantwortlichen weitergeleitete – Anfrage als Möglichkeit wahrgenommen wurde, dem Programm etwas „zurückzugeben“ (TN-D, 46). Auf der anderen Seite wurde das Interview als Möglichkeit gesehen, Schwierigkeiten und Unzufriedenheiten im Ablauf sowie vor und nach der Programmteilnahme zu kommunizieren. Einige ehemalige Teilnehmende signalisierten hingegen, dass sie aufgrund der Aufnahme einer Vollzeitstelle und weiterer Verpflichtungen keine Zeit für ein Interview hätten. In diese Kategorie dürften auch viele fallen, die sich nicht zurückgemeldet haben. Damit auch Personen mit begrenzten zeitlichen Kapazitäten ihre Erfahrungen mit dem jeweiligen Programm schildern konnten wurde ihnen die Möglichkeit angeboten, das Interview telefonisch zu führen.

Während die meisten Programmleitungen unsere Anfrage nur weitergeleitet haben, wurden in einem Programm die Interviewpartner_innen direkt von den Programmverantwortlichen ausgesucht. Die Befürchtung, dass es sich um ‚Vorzeigefälle‘ handeln könnte, die nach der Programmteilnahme bestens in den Arbeitsmarkt integriert sind, hat sich in den Interviews nicht bestätigt. Vielmehr schien das Auswahlkriterium die räumliche Nähe zum Standort des Programms zu sein.

In einem anderen Programm, welches bereits ausgelaufen war, meldete die ehemalige Programmleitung zurück, dass keine Kontaktdaten mehr zu den ehemaligen Teilnehmenden vorlägen. Einige der Personen konnten nach unserer Recherche über Webseiten von Karrierenetzenwerken, wie z.B. Xing, ausfindig gemacht werden. Jedoch ist nur ein verwertbares Interview auf diese Art zustande gekommen.

4.2.2 Offenes Leitfadeninterview

Die Erhebung der 23 Interviews mit den Nutzer_innen erfolgte jeweils leitfadengestützt. In der Nutzer_innenforschung können „offene oder auch (teil)strukturierte Interviews, in denen die Bedeutungsgehalte nicht nur als Narration hervorgebracht, sondern auch auf Nachfrage expliziert werden können“ (Schaarschuch/Oelerich 2005, S. 20) als sinnvolles Erhebungsinstrument eingesetzt werden. Auch für die Erhebung der Experteninterviews wird ein offener Leitfaden empfohlen, da dieser die Fokussierung des Forschungsinteresses bei gleichzeitiger Würdigung des Interviewpartners oder der Interviewpartnerin als Experte bzw. Expertin und Gesprächspartner_in ermöglicht (vgl. Dörner 2012, S. 326).

Die Programmverantwortlichen wurden zu Beginn der Interviews jeweils gebeten, die Entstehung und Entwicklung des Programms ausführlich zu beschreiben. Im Laufe des Gesprächs folgten immanente und exmanente Nachfragen zu den Programmstrukturen und den Nutzer_innen. Die Interviews mit den Nutzer_innen begannen jeweils mit einer narrativ orientierten Frage nach der Bildungs- und Erwerbsbiographie seit dem Schulabschluss im Herkunftsland bis zur

Programmteilnahme und beinhalteten neben immanenten Nachfragen später auch konkretere Fragen zu der Zeit vor, während und nach der Programmteilnahme. Während einige Nutzer_innen lange Narrationen zu ihren Erfahrungen hervorbrachten, gaben andere immer nur relativ kurze Antworten zu den Erzählstimuli. Dieses Antwortverhalten schien in vielen Fällen mit den sprachlichen Fähigkeiten der jeweiligen Personen zusammenzuhängen. Insbesondere diejenigen, die an einem Programm teilnahmen, das ein relativ niedriges bis mittleres Sprachniveau als Zugangsvoraussetzung erforderte und/oder noch nicht lange in Deutschland waren, haben relativ wenig ausführlich berichtet. In einigen wenigen dieser Interviews schienen die für offene Leitfadeninterviews charakteristischen Erzählaufforderungen und immanenten Nachfragen (also die Bitte, etwas zuvor Gesagtes zu explizieren), die Befragten zu überfordern. Andere hingegen nahmen diese Erzählaufforderungen gerne an und schilderten ausführlich ihre Erfahrungen vor, während und nach der Programmteilnahme. Eine Person äußerte sich am Ende des Interviews positiv darüber, dass „die Fragen so frei waren“ (TN-M, 82) und das Interview nicht, wie bei anderen Studien, nach dem „Frage Antwort Frage Antwort“-Schema verlaufen sei.

4.2.3 Inhaltsanalyse

Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte inhaltsanalytisch in Anlehnung an die Methode der induktiven Kategoriebildung nach Mayring (vgl. Mayring 2010). D.h. die Kategorien, welche die Grundlage für die thematische Gliederung des Kapitels 7 bilden, wurden aus dem Material heraus abgeleitet. Dass sich bestimmte Kategorien ergeben haben, resultiert zu einem gewissen Anteil auch aus den Themenvorgaben im Leitfaden. Dennoch erfolgte die Auswertung so, dass diesen Themen nicht einfach Passagen aus dem Material zugeordnet wurden, sondern die Struktur der Auswertung v.a. durch die Zusammenfassung des Materials und durch Vergleiche innerhalb des Materials bestimmt wurde.

In der Auswertung ging es darum, Zusammenhänge und Mechanismen herauszuarbeiten, die die Erfahrungen zugewanderter Akademiker_innen als Nutzer_innen von Angeboten der Nach- und Weiterqualifizierung illustrieren sowie den (ggf. auch fehlenden) Nutzwert bei der Verbesserung ihrer beruflichen und sozialen Situation aus ihrer Sicht zu analysieren. Auf eine Typenbildung innerhalb der Themenbereiche wurde aufgrund der großen Heterogenität der Struktur der Programme sowie der Lebensläufe der Nutzer_innen (außer bei 7.10) verzichtet.

In der thematisch gegliederten Analyse wurden – um einen möglichst umfassenden Blick auf einen Themenkomplex zu ermöglichen – die Experteninterviews mit den Projektleitungen nicht komplett separat ausgewertet, sondern je nach Thema ergänzend zur Sicht der Nutzer_innen hinzugefügt. Teilweise bildeten sich aber auch eigenständige Themenbereiche anhand der Experteninterviews, wenn es z.B. um die Struktur der einzelnen Qualifizierungsprogramme oder um den Blick auf die Zielgruppe ging.

5 Empirische Ergebnisse: Existierende Programme der Nach- und Weiterqualifizierung, Chancen und Problemfelder

In den letzten Jahren (und in einigen Ausnahmen auch schon früher³⁴) wurden verschiedene Programme für zugewanderte Akademiker_innen eingeführt, die mit einer Nach- oder Weiterqualifizierung die Chancen dieser Gruppe auf dem Arbeitsmarkt verbessern sollen. Vor allem durch die Fluchtmigration seit 2015 scheint es in jüngster Zeit eine Zunahme solcher Programme zu geben.³⁵ Dieses Kapitel dient dazu, einen Überblick darüber zu verschaffen, welche Arten der Qualifizierung existieren und existierten.

Wir haben zu diesem Zweck Programme recherchiert, die sich an zugewanderte Akademiker_innen mit einem ersten im Ausland erworbenem Hochschulabschluss richten, mindestens drei Monate dauern und eine Form fachlicher Qualifizierung beinhalten (dies kann auch ein Fachsprachkurs sein; ein Allgemeinsprachkurs oder nur ein Bewerbungstraining reichen hingegen nicht aus). Diese Kriterien wurden gewählt, um eine gewisse Vergleichbarkeit der für unsere Zielgruppe angebotenen Programme zu gewährleisten. Dennoch unterscheiden sich die Programme in elementaren Punkten voneinander. Dies können u.a. die Dauer (z.B. sechs Monate oder zwei Jahre), der Abschluss (inländischer BA/MA oder ‚nur‘ ein Zertifikat), der Träger (z.B. eine Universität oder eine Volkshochschule) oder die Beständigkeit (ein nur für wenige Jahre gefördertes Projekt oder eine auf Dauer ausgelegte Maßnahme) sein.

Um eine systematische Übersicht zu ermöglichen, haben wir die von uns ermittelten Programme nach ihrem Weg und ihrem Ziel typisiert. Als weitere Unterscheidungsdimension kann der Träger der jeweiligen Maßnahme genannt werden. Für zugewanderte Akademiker_innen, die keine Gleichwertigkeitsfeststellung ihres Abschlusses anstreben (entweder, weil es bei ihrem nicht reglementierten Beruf nicht vorgesehen ist, oder weil ihnen das Erreichen dieses Ziels zu mühsam erscheint; mehr dazu im Kapitel 2.2.1) ergeben sich den Recherchen zufolge grundsätzlich folgende Möglichkeiten (Kap. 5.1 – 5.3):

³⁴ Hier wären speziell die Programme der Otto Benecke Stiftung (OBS) zu nennen. Unter dem Namen AKP wurden von der OBS in den Jahren 1985 bis 2008 „rund 100.000 arbeitslose zugewanderte Akademiker/-innen beraten und insgesamt über 40.000 Stipendien vergeben“ (Otto Benecke Stiftung o. J.b, S. 8). 2008 stellte das BMBF die Förderung ein. Im Rahmen des Nachfolgeprogramms AQUA führte die OBS viele Angebote bis zur Einstellung des Programms im Jahr 2013 fort (vgl. Otto Benecke Stiftung o. J.b, S. 8).

³⁵ Diese richten sich meist an diejenigen, die noch keinen Hochschulabschluss im Herkunftsland erworben haben (vgl. Blumenthal et al. 2017; Schammann/Younso 2016) und damit nicht zu unserer Zielgruppe zählen. Außerdem gibt es seit neuestem einige Programme für gefährdete Wissenschaftler_innen (v.a. aus der Türkei, aber auch aus anderen Ländern), die darauf abzielen, dieser Gruppe eine Fortführung bisheriger Forschungsvorhaben an deutschen Universitäten zu ermöglichen (bspw. die 2017 gegründete „Akademie im Exil“ oder die 2016 gegründete deutsche Sektion des Netzwerks „scholars at risk“). Da es hierbei nicht um eine Nach- oder Weiterqualifizierung im engeren Sinne geht, werden diese Programme im Folgenden nicht näher untersucht.

Tabelle 3: Möglichkeiten der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung in nicht reglementierten Berufen

Art der Qualifikation (Weg)	Abschluss (Ziel)	Institution/Träger (Ort)	Kapitel
(verkürztes) Studium	inländischer BA oder MA	(Fach-)Hochschulen	5.1
Zertifikats-/ Weiterbildungsstudium / Brückenqualifizierung	Zertifikat der (Fach-) Hochschule	(Fach-)Hochschulen, teils in Kooperation mit anderen Trägern	5.2.1
Begleitete Gasthörer-schaft	Teilnahmebescheinigung	(Fach-)Hochschulen	5.2.2
Brückenqualifizierung	Zertifikat des Trägers	Öffentlich geförderte und privatwirtschaftliche kommerzielle Träger, z.B. VHS, Vereine, GmbH etc.	5.3

Quelle: Eigene Darstellung.

Bringt hingegen jemand einen Beruf mit, der in Deutschland reglementiert ist, so entscheiden die jeweils für diesen Beruf zuständigen Institutionen (z.B. Ärztekammern), ob für eine Anerkennung der Gleichwertigkeit eine Ausgleichsmaßnahme bzw. eine Anpassungsqualifizierung erforderlich ist³⁶ (s. Kapitel 2.2). Im Kapitel 5.4 werden einige Formen solcher Anpassungsqualifizierungen und Ausgleichsmaßnahmen für Berufsgruppen im medizinischen und pädagogischen Bereich vorgestellt. Eine weitere Qualifizierungsform, die sich in die o.g. Kategorien nicht einordnen lässt – die Ausbildung zu Dozierenden in Integrationskursen – wird im Kapitel 5.5 vorgestellt. Abschließend geht es dann im Kapitel 5.6 darum, die Angebotsstruktur hinsichtlich zentraler Problemfelder zu analysieren.

In den folgenden Unterkapiteln werden aktuelle und auch bereits eingestellte Angebote typisiert und dabei aufgezeigt, wie die verschiedenen Qualifizierungen aufgebaut sind, welche Zielgruppen angesprochen werden und wo es ggf. Lücken gibt. Zu den verschiedenen Typen der Qualifizierungen werden jeweils ein oder mehrere Beispiele zur Verdeutlichung näher beschrieben. Allerdings kann das Kapitel nicht als Katalog an Angeboten für zugewanderte Akademiker_innen verstanden werden, da keine Aufzählung *aller* vorhandenen Programme erfolgt. Dies wäre allein schon aufgrund der Tatsache, dass ein Großteil der Programme im Rahmen des Netzwerks Integration durch Qualifizierung (IQ-Netzwerk) vom Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wird, nicht sinnvoll. Dessen aktuelle Förderperiode läuft von 2015 bis Ende 2018. Es ist davon auszugehen, dass einige der Programme damit spätestens Ende 2018 wieder auslaufen. Zudem erwies sich die Recherche aufgrund der Besonderheiten des Feldes als schwierig (mehr dazu im Kapitel 5.6.4), so dass kein Anspruch auf Vollständigkeit gewährleistet werden kann und die Zusammenstellung vor allem exemplarisch typische Angebotsformen charakterisiert. Die Ausführlichkeit der Beschreibung einzelner Programme hängt von den zur Verfügung stehenden

³⁶ Alternativ kann die Gleichwertigkeit in manchen Fällen auch durch eine Eignungsprüfung erlangt werden. Da es in diesem Kapitel um Nach- und Weiterqualifizierungen geht, wird diese Möglichkeit (außer in 5.4.1) hier nicht ausführlich thematisiert.

Informationen ab: Zu bestimmten Qualifizierungen wurden bereits kleine Studien oder Aufsätze publiziert, zu anderen lagen wiederum nur spärliche Informationen vor, die aus einem Werbeflyer entnommen wurden. In einigen Fällen wurden auch zusätzliche mündliche Auskünfte eingeholt (die jedoch nicht gesondert gekennzeichnet wurden).

Infobox: IQ-Netzwerk

Das IQ-Netzwerk ist ein seit 2005 bestehendes Förderprogramm mit dem Ziel, einen Beitrag zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen von Menschen mit Migrationshintergrund zu leisten. In der aktuellen Förderperiode (2015-2018) wird dabei durch die Erweiterung um den Schwerpunkt *ESF-Qualifizierung im Kontext des Anerkennungsgesetzes* angestrebt, die Chancen auf eine qualifikationsadäquate Beschäftigung für Menschen zu verbessern, die ihren Berufsabschluss im Ausland erworben haben (vgl. IQ-Netzwerk 2018). Das IQ-Netzwerk fördert dazu unter anderem – jedoch nicht schwerpunktmäßig – auch akademische Qualifizierungsprogramme, deren Anteil je nach Bundesland unterschiedlich hoch ausfällt.

5.1 Inländischer Zweitabschluss durch ein (verkürztes) Studium

Eine der Nach- und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für zugewanderte Akademiker_innen stellt die Aufnahme eines (weiteren) Studiums in Deutschland dar. Im Folgenden sollen Studienprogramme³⁷ für die Zielgruppe vorgestellt werden. Die Teilnehmenden sind dabei wie reguläre Studierende an Fachhochschulen oder Universitäten eingeschrieben und erwerben in verkürzter Zeit einen inländischen BA- oder MA-Abschluss. Da hierbei ein Teil der Studienleistungen aus dem im Ausland erworbenen Abschluss angerechnet wird, kann dieses verkürzte Studium gemäß den Definitionen des Statistischen Bundesamtes als *Zweitabschluss* und nicht als *Zweitstudium* begriffen werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 295).³⁸

Es können Programme unterschieden werden, die bei einem (verkürzten) Studium in einem der regulären Studiengänge unterstützen sowie solche Studiengänge, die explizit für die Zielgruppe ins Leben gerufen wurden. Neben dem fachlichen Teil sind Kurse zur Fachsprache, Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und weitere Schlüsselqualifikationen oft Bestandteil des jeweiligen Programms.

³⁷ Da dieses Forschungsprojekt sich mit speziellen Programmen beschäftigt, wird die Möglichkeit, ein Studium ohne ein begleitendes Programm zu absolvieren, nicht weiter erläutert. In den Kapiteln 5 und 7 wird der Mehrwert einer Begleitung des Studiums deutlich.

³⁸ Zweitabschluss: „Studium nach einem bereits erreichten Hochschulabschluss in einem anderen Studiengang, für den der erste Abschluss keine Zugangsvoraussetzung bildet, wenn beide Studiengänge inhaltlich (fachlich) verwandt sind und Teile des Erststudiums für den zweiten Studiengang angerechnet werden.“ Bsp.: „Diplom-Betriebswirt mit Zweitabschluss Diplomhandelslehrer“. Zweitstudium: „Studium nach einem bereits erfolgreich abgeschlossenen Hochschulabschluss in einem anderen Studiengang, für den der erste Abschluss keine Zugangsberechtigung ist.“ Bsp.: „Diplom-Volkswirt studiert anschließend Zahnmedizin“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 295).

5.1.1 Programme zur Einbindung in reguläre Studiengänge

Informatik für Migrantinnen und Migranten

Im Wintersemester 2008/2009 führte die Universität Oldenburg mit Unterstützung des Niedersächsischen Ministeriums für Inneres, Sport und Integration das mittlerweile eingestellte Studienprogramm *Informatik für Migrantinnen und Migranten* ein. Zugewanderte Akademiker_innen, die einen Hochschulabschluss im Herkunftsland erworben hatten, konnten über ein weiterqualifizierendes Studium in einem der BA- oder MA-Studiengänge im Bereich der Informatik einen in Deutschland anerkannten und berufsfähigen Abschluss erlangen (vgl. Boll et al. 2010, S. 80).

„Vorhandene akademische und berufliche Leistungen werden nach Möglichkeit [...] angerechnet und führen so zu einer Verkürzung der Studienzeit. Fehlende bzw. veraltete Kompetenzen werden über das Studium aufgefrischt bzw. neu erworben“ (Boll et al. 2010, S. 81).

Es handelte sich um das bundesweit erste Studienangebot für hochqualifizierte Migrant_innen im Bereich der Informatik (vgl. Boll et al. 2010, S. 86). Die Erfahrungen mit dem ersten Durchgang zeigten, dass bei den Studierenden ein hoher Beratungs- und Unterstützungsbedarf bestand. Unzureichende Kenntnisse der deutschen (Fach-)Sprache und Unsicherheiten im deutschen Studiensystem erschwerten das Studium und erforderten – insbesondere in der Anfangsphase – eine intensive Begleitung. Diese beinhaltete neben Beratungstätigkeiten einen ‚Nachhilfetutor‘, eine Verstärkung der Deutschkurs-Angebote sowie nach der Eingewöhnungsphase eingeführte Ergänzungskurse im Bereich Informatik und Mathematik (vgl. Boll et al. 2010, S. 81-82, 85). Im weiteren Verlauf des Studiums organisierten sich die Teilnehmenden in Lerngruppen bzw. schlossen sich bestehenden Lerngruppen an, ihr Arbeitsaufwand pro Modul glich sich demjenigen regulärer Studierender an und die zunächst fehlenden Sprachkenntnisse wurden langsam kompensiert. Allerdings erschwerte und verlängerte der Zwang, nebenbei zu arbeiten um das Familieneinkommen zu sichern, das Studium. Ein Anspruch auf BAföG bestand „aufgrund des Alters bzw. des vorhergehenden Abschlusses meist nicht“ (Boll et al. 2010, S. 86). In den ersten drei Semestern wurden insgesamt 20 Studierende im Alter von 28 bis 46 Jahren aufgenommen. Insgesamt hatten sich weit mehr Interessierte für das Programm beworben, einige wurden aufgrund von nicht ausreichenden fachlichen und sprachlichen Kompetenzen abgelehnt (vgl. Boll et al. 2010, S. 83). Andere konnten aufgrund finanzieller Probleme – resultierend aus der fehlenden Unterstützung bei der Finanzierung des Lebensunterhalts und der Zusatzbelastung aufgrund der vom WS 2006/07 bis WS 2014/15 in Niedersachsen geltenden Studiengebühren – das Studium nicht aufnehmen (vgl. Boll et al. 2010, S. 83, 85). Über den Verlauf des Studiums liegen bis auf die o.g. Punkte und zwei in der hier zitierten Publikation vorgestellte Erfolgsbeispiele, sowie die Erwähnung von drei Abbrüchen keine näheren Informationen vor. Ebenso wurden

keine Informationen darüber veröffentlicht, wie viele weitere Studierende in den folgenden Semestern in das Programm aufgenommen wurden und aus welchen Gründen das Programm eingestellt wurde.³⁹

ProSALAMANDER

Ähnlich wie bei dem o.g. Studienprogramm im Bereich Informatik war es das Ziel von *ProSalamander* (Programm zur Stärkung ausländischer Akademiker/innen durch Nachqualifizierung an den Universitäten Duisburg-Essen und Regensburg), den Teilnehmenden einen deutschen Abschluss mit verkürzter Studiendauer unter Anrechnung im Ausland erbrachter Studienleistungen zu ermöglichen. In den Jahren 2012 bis 2015 konnten zwei Pilot-Jahrgänge mit insgesamt 64 Stipendien der Stiftung Mercator an den Universitäten Duisburg-Essen und Regensburg starten (vgl. Jacob/Luschina 2017, S. 564-566).

Das Programm beinhaltete eine fachliche, sprachliche und methodische Nachqualifizierung. D.h. neben dem Besuch von Vorlesungen und Seminaren zusammen mit regulären Studierenden wurden für die Teilnehmenden zusätzliche Sprachlernmöglichkeiten sowie Veranstaltungen zu Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf angeboten. Letztere beinhalteten u.a. ein Seminar zu wissenschaftlichem Arbeiten, ein Bewerbungstraining, Seminare zum Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen oder dem Halten von Referaten (vgl. Jacob/Luschina 2017, S. 564, 566; Frauenhoffer 2016a, S. 37–39; Niederhaus/Schmidt 2016, S. 107).

Trotz des gemeinsamen Projektrahmens gab es einige Unterschiede an den beiden Universitäten, aber auch innerhalb der Fachbereiche. An der Universität Duisburg-Essen wurde eine Clearingstelle eingerichtet. Zu den zentralen Aufgaben dieser gehörte neben der Beratung und Begleitung der Teilnehmenden u.a. auch das Bewerbungsmanagement (vgl. Luschina/Papenberg 2016, S. 135–136). Des Weiteren konnte aus dem Programm jeweils eine halbe Stelle an den Fakultäten für Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften – den Fakultäten, auf die sich das Programm zunächst konzentrierte – eingerichtet werden. Die dort beschäftigten Personen fungierten als Scharnier zwischen Programm und Fakultät und kümmerten sich um die Anerkennung der Studienleistungen der Teilnehmenden. An der Universität Regensburg wurden an den Fakultäten für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften sowie an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften jeweils eine 25%-Stelle eingerichtet. Bei anderen Instituten, an denen einige Teilnehmende Fächer belegten, zeigten sich Verzögerungen bei der Anerkennung der Studienleistungen. Außerdem konnte die fachliche Betreuung nicht im gleichen Maße gewährleistet werden wie bei den mit einer Stelle ausgestatteten Instituten (vgl. Frauenhoffer 2016b, S. 68–69).

³⁹ In einer Übersicht der Bundesagentur der Arbeit vom Mai 2013 wird bezugnehmend auf dieses Studienprogramm noch von einer „Aufnahme des Studiums nach neuem Konzept nach Gasthörerphase zum SS 2014“ (Bundesagentur für Arbeit 2013, S. 15) gesprochen. Mittlerweile findet man jedoch keine Hinweise mehr auf das Programm auf der Seite der Universität Oldenburg. Eine ehemalige Programmverantwortliche teilte auf Anfrage mit, dass das Programm eingestellt wurde. Ausführliche Informationen konnten nicht erlangt werden. Die hier sichtbar werdende Problematik der Projektförmigkeit wird in den Kapiteln 5.6.1 und 7.11.1 näher erläutert.

Dennoch war es in einigen Fällen möglich, Studiengänge, die außerhalb der offiziell ans Programm angebotenen Fakultäten angesiedelt waren, zu absolvieren (vgl. Frauenhoffer 2016a, S. 28). Die Anerkennung der Studienleistungen erfolgte überwiegend in einem individuellen Verfahren. Nur an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften in Regensburg wurde ein Verfahren praktiziert, bei dem die Leistungen der ersten drei Semester für das Bachelorstudium pauschal anerkannt wurden (vgl. Nowack 2016, S. 74).

Der Nutzen des Programms wurde vom Umfragezentrum Bonn evaluiert (vgl. Engin-Stock/Krüger 2017), als Datengrundlage dienten dabei u.a. auch Interviews mit denjenigen, die sich beworben hatten, aber nicht aufgenommen wurden oder aus anderen Gründen nicht teilgenommen haben (vgl. Engin-Stock/Krüger 2017, S. 3). Die Evaluation kommt zu dem Schluss, dass „deutliche positive Effekte der Teilnahme an ProSALAMANDER im Hinblick auf die subjektive Wahrnehmung der eigenen beruflichen Chancen sowie auch der Art der Erwerbstätigkeit“ (Engin-Stock/Krüger 2017, S. 61) vorliegen. Des Weiteren wurde festgestellt, dass der Anteil der Absolvent_innen, die einem akademischen bzw. potentiell adäquaten Beruf nachgingen, deutlich höher war als bei der Vergleichsgruppe der Bewerber_innen, die nicht an ProSalamander teilgenommen hatten (vgl. Engin-Stock/Krüger 2017, S. 35-36). Ähnlich den Erfahrungen des Oldenburger Studienprogramms hat sich auch bei ProSalamander herausgestellt, dass Ansprechpartner_innen für die Bewerber_innen und Teilnehmer_innen bezüglich der Anerkennung ausländischer Studienleistungen und des Kennenlernens des deutschen Studiensystems inklusive der Stundenplangestaltung von großem Nutzen waren (vgl. Hochholzer 2016a, S. 146). Des Weiteren zeigte sich, dass die zeitliche Belastung aus Studium und weiteren Programmkomponenten von den Teilnehmenden zwar unterschiedlich wahrgenommen wurde (vgl. Engin-Stock/Krüger 2017, S. 21, 43), jedoch höher als erwartet war, v.a. auch vor dem Hintergrund familiärer Verpflichtungen vieler Teilnehmender. Dies führte zu einer Verlängerung der Studiedauer gegenüber den ursprünglichen Prognosen (vgl. Jacob/Luschina 2017, S. 570).

Neben dem fachlichen Studium hat sich die sprachliche Qualifizierung als besonders wichtig herausgestellt.

„Es hat sich gezeigt, dass spezielle individualisierte Sprachförderformate notwendig sind und die beachtlichen Erfolgsquoten in hohem Maße von individuellem Coaching und einer ständigen Sprachbegleitung, die im Idealfall im Stundenplan verankert werden kann, abhängig ist“ (Hochholzer 2016a, S. 146).

In einer Umfrage äußerten die Nutzer_innen des Studienprogramms, dass diese Mehrfachbelastung, aber auch Unsicherheiten bezüglich des späteren Arbeitsmarkterfolges sie besonders beschäftigen (vgl. Jacob/Knuth 2015, S. 386). Sie fürchteten, trotz der Erlangung eines inländischen Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt aufgrund ihres „Status als Ausländer oder als Frau in familiären Verpflichtungen“ (Jacob/Luschina 2017, S. 570) schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben.

Trotz der Stipendien stellte die Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums ein Problem dar, da das Stipendium für Alleinerziehende oder diejenigen, deren Partner_in nur wenig verdiente, nicht ausreichend war (vgl. Engin-Stock/Krüger 2017, S. 21). Nach dem Auslaufen

der Finanzierung der Studienphase verschärfte sich das Problem. Bei einigen Personen aus der dritten Kohorte, für die im Programm keine Stipendien mehr zur Verfügung gestellt werden konnten, steigerten sich die finanziellen Sorgen „bis zur Erwägung eines Studienabbruchs“ (Jacob/Knuth 2015, S. 386), da eine zusätzliche Erwerbstätigkeit – wie auch bei den Studierenden in Oldenburg – zeitlich kaum möglich war. Die finanzielle Problematik äußerte sich auch in der deutlich gesunkenen Anzahl an Bewerbungen nach dem Wegfall des Stipendiums (vgl. Jacob/Luschina 2017, S. 570-571).

ProSALAMANDER ist 2015 nach Beendigung der Projektförderung durch die Stiftung Mercator ausgelaufen, konnte aber an der Universität Duisburg-Essen (im Verbund mit der Hochschule Niederrhein) in das im Rahmen des IQ-Netzwerks finanzierte Programm *OnTop* überführt werden. Dessen Fortbestehen ist jedoch nach Ende des Jahres 2018 ungewiss (Stand Juli 2018), weil die Universität erwägt – mutmaßlich aus Sorge vor möglichen Entfristungsansprüchen von Projektpersonal – auf einen weiteren, möglichen und aussichtsreichen Förderantrag für das laufende Drittmittelprogramm zu verzichten (zum Problem der Projektförderung s. Kap. 5.6.1).

Hochform

Als weiteres Beispiel für eine Unterstützung beim Erlangen eines inländischen Hochschulabschlusses kann das universitätsübergreifende – jedoch auf MINT-Fächer beschränkte – Programm *hochform* genannt werden. Dieses wurde von der Otto Benecke Stiftung in Kooperation mit der deutschen Universitätsstiftung und der Walter Blüchert Stiftung ins Leben gerufen und richtet sich an Flüchtlinge mit einem ausländischen Bachelorabschluss, die ein Masterstudium an einer deutschen Universität beginnen. Hochform bietet ein 1:1-Mentoring im Studienfach durch eine_n Hochschulprofessor_in sowie Fortbildungen im Bereich der Schlüsselqualifikationen. Zudem erfolgt eine finanzielle Unterstützung, mit der in Absprache mit dem jeweiligen Mentor bzw. der Mentorin Literatur, Studienmaterialien, Bildungsreisen usw. finanziert werden können. Der Lebensunterhalt muss allerdings durch BAföG oder eine andere adäquate Finanzierung⁴⁰ bestritten werden. Dies ist eine der Voraussetzungen für die Aufnahme ins Programm (vgl. Otto Benecke Stiftung o. J.a; Deutsche Universitätsstiftung 2018).

5.1.2 Spezielle Studiengänge für zugewanderte Akademiker_innen

Während die o.g. Programme zugewanderte Akademiker_innen dabei unterstützen, einen regulären Studiengang zu absolvieren, existieren auch Programme, die explizit für diese Zielgruppe konzipiert wurden.

Verkürzter Bachelorstudiengang: Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft

So wird an der Universität Oldenburg seit dem Wintersemester 2017/18 der auf vier Semester ausgelegte Bachelorstudiengang *Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft* angebo-

⁴⁰ Die Möglichkeiten und Hürden bei der Finanzierung des Lebensunterhalts durch BAföG werden im Kapitel 6.1 ausführlich behandelt.

ten. Dieser knüpft „an den (etwas anders konzipierten) berufsbegleitenden Vorläufer-Bachelorstudiengang *Interkulturelle Bildung und Beratung*“ an (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2018).

„Der Studiengang richtet sich vor allem an Geflüchtete und Migrant(inn)en, deren Bildungsbiographien zum Teil durch signifikante Unterbrechungen und Behinderungen ihrer Qualifikations- und Berufswege vermittelt sind“ (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2017b).

Ziel dieses Studiums ist es, an die bisherigen akademischen Erfahrungen, sprachlichen Kompetenzen und biographischen Ressourcen der Teilnehmenden anzuschließen, so dass sie diese Qualifikationen weiterentwickeln und in professioneller Art und Weise in pädagogischen Bereichen (auch) auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland einsetzen können. Der Studiengang bereitet die Teilnehmenden damit auf Arbeitsfelder in der Sozialpädagogik und auf beratende Tätigkeiten in der Arbeitsmarktintegration vor. Darüber hinaus erfolgt die Vorbereitung auf ein mögliches Masterstudium im erziehungswissenschaftlichen Bereich, das eine stärker auf Leitung und Forschung ausgerichtete Arbeitsperspektive ermöglichen soll (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2018).

Berufsbegleitender Bachelorstudiengang: Internationales Projektmanagement

Als weiteres Beispiel kann der an der Hochschule München seit dem Wintersemester 2015/16 angebotene berufsbegleitende elfsemestrige Bachelorstudiengang *Internationales Projektmanagement* genannt werden. Dieser soll auf eine Tätigkeit in internationalen Projekten, in der Beratung oder im Management vorbereiten. Er richtet sich „vor allem an Personen mit Migrationshintergrund und Hochschulzugangsberechtigung, unter anderem AusländerInnen mit einem im Ausland erworbenen Hochschulabschluss, der de facto auf dem deutschen Arbeitsmarkt nicht anerkannt wird“ (CWWB o. J.). Die Entwicklung dieses Studienprogramms wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union als Teil des Verbundprojekts *Offene Hochschule Oberbayern* im Rahmen der ersten Phase des Programms *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* gefördert. Da es sich um einen berufsbegleitenden Studiengang handelt, fallen nach der Bayrischen Hochschulgebührenverordnung pro Semester zusätzlich zu den Studienbeiträgen weitere Kosten an. Für diesen Studiengang betragen diese jeweils 550 Euro in den ersten drei Semestern und je nach Auswahl des inhaltlichen Schwerpunkts 550 oder 1150 Euro für jedes weitere Semester. Die vorgesehenen elf Semester Regelstudienzeit können evtl. durch die Anrechnung von Kompetenzen, die im Rahmen einer Ausbildung, eines Hochschulstudiums oder einer Berufstätigkeit erworben wurden, verkürzt werden.

Masterstudiengang: GeT MA Berlin Track

Im Gegensatz zu den o.g. deutschsprachigen Studiengängen bietet die Humboldt-Universität zu Berlin einen englischsprachigen Master explizit für Flüchtlinge an. Der *GeT MA Berlin Track / GeT MA for Refugees Initiative* ist ein auf zwei Jahre ausgelegter interdisziplinärer sozialwissenschaft-

licher Studiengang, der auf eine internationale Karriere (z.B. in NGOs, im Journalismus, in Regierungsbehörden usw., aber auch in Forschung und Lehre) vorbereiten soll und keine Deutschkenntnisse von den Studierenden verlangt (vgl. Humboldt-Universität zu Berlin 2018).

5.2 Qualifizierungsmöglichkeiten an Hochschulen jenseits des regulären Studiums

Eine weitere Form der für zugewanderte Akademiker_innen angebotenen Qualifizierungen stellen die von den Hochschulen angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten (z.B. ein so genanntes Weiterbildungs-, Zertifikat- oder Kontaktstudium) sowie die dort angesiedelten Brückenqualifizierungen und Programme der begleitenden Gasthörerschaft dar. Bei einem Teil dieser Qualifizierungen müssen sich die Teilnehmenden im Gegensatz zu den o.g. Studienprogrammen nicht immatrikulieren, was Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Finanzierung des Lebensunterhalts hat (s. Kapitel 6). Die Programme beinhalten unterschiedliche Elemente: Neben dem Besuch fachlicher Veranstaltungen sind das i.d.R. (Fach-)Sprachkurse, Praktika, Bewerbungcoachings, Seminare in Schlüsselqualifikationen usw. in unterschiedlichen Konstellationen und Anteilen. Je nach Konzeption des Programms besteht die Möglichkeit, absolvierte Leistungen auf ein späteres Studium anrechnen zu lassen.

5.2.1 Zertifikat- und Weiterbildungsstudium

Bei einem Großteil der an Hochschulen angesiedelten Qualifizierungsprogramme handelt es sich um weiterbildende Maßnahmen, die zwar oft die Bezeichnung *Studium* im Namen tragen, jedoch im Vergleich zu den unter 5.1 vorgestellten Studienprogrammen keinen inländischen Abschluss ermöglichen. In manchen Fällen ist jedoch der Erwerb von ECTS möglich, die im Falle eines späteren regulären Studiums in einem thematisch verwandten Fach angerechnet werden können. Im Folgenden werden einige dieser Programme näher vorgestellt.⁴¹

Kontaktstudium: Interkulturelle Kompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern

Das mit den Mitteln des Europäischen Flüchtlingsfonds vom Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) und vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Universität Oldenburg als Modellversuch konzipierte Kontaktstudium *Interkulturelle Kompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* stellte zu seinem Beginn im Jahre 2004 ein innovatives Angebot für zugewanderte Akademiker_innen dar (vgl. Scheumann 2007, S. 113, 183). Der innovative Ansatz lag einerseits darin, dass es im Jahre 2004 keine vergleichbaren Qualifizierungsangebote für diese Zielgruppe gab, vor allem aber auch in dem Versuch, den „herkömmlichen defizitären Ansatz aufzubrechen und an den Kompetenzen der Zielgruppe anzusetzen“ (Scheumann 2007, S. 100). Die Weiterqualifizierung wurde von den Teilnehmer_innen mit unterschiedlichen Absichten aufgenommen: Neben der

⁴¹ Viele der Kurse im Rahmen des 2009 bis 2013 realisierten AQUA-Programms der Otto Benecke Stiftung gehören zu dieser Kategorie (vgl. Otto Benecke Stiftung o. J.b, S. 49–51).

Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt war die Möglichkeit zur beruflichen Weiterbildung zentral. Außerdem diene die Weiterqualifizierung als Vorbereitung auf ein reguläres Studium (vgl. Scheumann 2007, S. 169). Dieses wurde auch von zwei der Absolvent_innen direkt im Anschluss aufgenommen, wobei sie sich Leistungen aus dem Kontaktstudium anrechnen lassen konnten (vgl. Scheumann 2007, S. 182). Bei den Teilnehmenden war eine hohe Motivation erkennbar, die sich u.a. darin äußerte, dass sie bereit waren, diverse Schwierigkeiten wie „weite Anfahrtswege, finanzielle Einbußen, Doppelbelastungen, wie die Ausübung einer geringfügigen Beschäftigung neben dem Studium“ (Scheumann 2007, S. 178) sowie die Organisation der Kinderbetreuung auf sich zu nehmen. Des Weiteren organisierten sie selbstständig einen zusätzlichen Fachsprachkurs (vgl. Scheumann 2007, S. 187). Ihre Teamfähigkeit zeigte sich auch in der gegenseitigen Unterstützung, einem großen Zusammenhalt sowie einer von Offenheit und Wertschätzung geprägten Atmosphäre (vgl. Scheumann 2007, S. 178). So konnten die Teilnehmenden auch Selbstvertrauen aus der Qualifizierung schöpfen, das ihnen in Bewerbungssituationen ermöglichte, sich selbstbewusster zu präsentieren (vgl. Scheumann 2007, S. 182). Der Nutzen im Hinblick auf die Integration in den Arbeitsmarkt lässt sich zum Erhebungszeitpunkt (sechs Monate nach Beendigung der Maßnahme) noch nicht abschließend beurteilen. Etwa die Hälfte der Absolvent_innen hatte zu diesem Zeitpunkt eine Arbeitsstelle angetreten. Am Beispiel eines Teilnehmers zeigt sich, dass sich der „Nachweis der erfolgreichen Teilnahme [an] einer Weiterbildungsmaßnahme in Deutschland“, welche mit einem Zertifikat der Hochschule bestätigt wurde, als nützlich erwies. Er hatte sich nach Beendigung der Maßnahme auf dieselbe Stelle wie ein Jahr zuvor beworben und diesmal eine Zusage erhalten (vgl. Scheumann 2007, S. 181-182). Scheumann beurteilt die Ziele des Kontaktstudiums als erfolgreich umgesetzt (vgl. Scheumann 2007, S. 183), spricht aber auch auf Grundlage ihrer empirischen Daten einige Verbesserungsvorschläge aus. Außerdem merkt sie an, dass die Nutzung des Weiterqualifizierungsangebots durch fehlende finanzielle Unterstützung für Fahrtkosten, Kinderbetreuung oder Büchergeld deutlich erschwert und teils auch verhindert wurde (vgl. Scheumann 2007, S. 168). Der hier dargestellte innovative Modellversuch einer Weiterbildungsmaßnahme für zugewanderte Akademiker_innen wurde zunächst mit einem zweiten, modifizierten Durchgang und schließlich mit der Einführung des Bachelorstudiengangs *Interkulturelle Bildung und Beratung* im Jahre 2006 fortgeführt (vgl. Scheumann 2007, S. 99, 183). Das *Kontaktstudium* wird weiterhin von der Universität Oldenburg angeboten (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2017a). In dem nun ab 2017 eingeführten Bachelorstudiengang *Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft*, der den o.g. Studiengang ablöst, ist eine Verstetigung der Maßnahme in Form eines fachspezifischen Studienprogramms sichtbar (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2018).

Zertifikatsstudium: Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland

Das von der Universität Augsburg angebotene Zertifikatsstudium *Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland* dürfte inhaltlich dem Oldenburger Programm ähnlich sein. Allerdings müssen sich die Teilnehmenden in Augsburg immatrikulieren. Als Teilnahmevoraussetzung wird das Sprachniveau B2 gefordert (vgl. Universität Augsburg 2018). Das im Rahmen des IQ-Netzwerks durchgeführte Programm gibt als Ziel an, „ein Verständnis zu vermitteln wie Pädagogik in Deutschland ‚funktioniert‘ und Orientierung zu geben“ (Universität Augsburg 2017a) und weist gleichzeitig darauf hin, dass die Teilnahme nicht als Ausgleichsmaßnahme in sogenannten reglementierten Berufen (z.B. Lehramt, Sozialpädagogik) zu verstehen ist.⁴² Die Altersspanne der Teilnehmenden reicht von 29 bis 59 Jahren und beträgt im Durchschnitt 42 Jahre. Sie bringen Berufserfahrung von wenigen Monaten bis hin zu 33 Jahren mit, wobei durchschnittlich „12 Jahre Berufserfahrung im pädagogischen Bereich sowie viele weitere Jahre in fachfremden Bereichen – Organisation, Buchführung, Gastronomie usw.“ (Universität Augsburg 2017b) vorliegen.

Projekt: Lehrkräfte Plus

Auch das Projekt *Lehrkräfte Plus*, welches an der Ruhr-Universität Bochum und an der Universität Bielefeld angeboten wird, ist keine Ausgleichs- oder Anpassungsqualifizierung (dazu s. Kapitel 5.4). Es richtet sich an Lehrkräfte mit Fluchthintergrund und soll ihnen „einen Einblick in das deutsche Schulsystem geben und sie für den Einsatz an Schulen, zum Beispiel als Vertretungslehrkräfte, vorbereiten“ (Universität Bielefeld o. J.a). Während auf der Seite des Bielefelder Projektteils keine erkennbare Beschränkung auf bestimmte Fächer ersichtlich ist, richtet sich der Bochumer Teil ausdrücklich nur an Lehrkräfte, die eins der folgenden Fächer studiert haben: Chemie, Physik, Mathematik, Sport, Englisch oder Französisch (vgl. Professional School of Education o. J.a). Als Zugangsvoraussetzung wird das Sprachniveau B1 vorausgesetzt, welches im Zuge der Qualifizierung auf C1 angehoben werden soll. Zu weiteren Inhalten des Programms gehören u.a. die Vertiefung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens, das Sammeln praktischer Erfahrungen an einer Schule und eine Beratung zu beruflichen Perspektiven (vgl. Professional School of Education o. J.b). Für die „pädagogisch interkulturelle Qualifizierung“, die einen Teil der vermittelten Inhalte darstellt, können in Bielefeld ECTS erworben werden, in Bochum ist diese Möglichkeit noch in Planung (Stand: Sommer 2017). Das Programm wird in Vollzeit absolviert. Während der einjährigen Dauer sind die Teilnehmenden an der jeweiligen Universität als „Studierende im Deutschkurs“ eingeschrieben und müssen die entsprechenden Semestergebühren tragen (vgl. Universität Bielefeld o. J.b). Das Programm ist in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung NRW entstanden, wird von der Landeskoordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren in NRW unterstützt und von der Bertelsmann Stiftung sowie im Bochumer Teil maßgeblich von der Stiftung Mercator gefördert (vgl. Universität Bielefeld o.

⁴² Ohne Gleichwertigkeitsfeststellung kann man nicht verbeamtet werden, aber theoretisch als Angestellte_r in Schulen arbeiten (vgl. Anerkennung in Deutschland o.J.).

J.a; Professional School of Education o. J.c). Ab April 2017 soll es insgesamt dreimal angeboten werden (vgl. Professional School of Education o. J.d).

Brückenmaßnahmen für Akademikerinnen und Akademiker: Ingenieurs- und Naturwissenschaften

Seit 2015 ist am Weiterbildungszentrum der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) eine im Rahmen des IQ-Netzwerks geschaffene Brückenqualifizierung im Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften angesiedelt. Die Teilnahme ist, wie auch bei anderen IQ-Programmen, kostenlos. Neben fachlichen Modulen, die von den Teilnehmenden aus den regulären Universitätsveranstaltungen ausgewählt werden, sind auch explizit für sie konzipierte Seminare zu Soft Skills und Fachsprache Teil des Programms. Zum Einstieg wird ein Sprachniveau von B1/B2 erwartet. Außerdem versucht das Programm Kontakte zu Unternehmen zu vermitteln, um den Teilnehmenden ein Fachpraktikum zu ermöglichen. Abhängig vom Zustandekommen und der Länge des Praktikums dauert das Programm insgesamt ca. 10 Monate. Die Teilnehmenden sind währenddessen nicht als Studierende eingeschrieben, erhalten jedoch Zugang zu universitären Ressourcen wie der Bibliothek. Es steht ihnen frei, in den belegten fachlichen Modulen Prüfungen zu absolvieren. Im Falle eines später aufgenommen Studiums eines verwandten Fachs können die im Programm erbrachten Leistungen angerechnet werden. Jedoch sind nicht alle regulären Universitätsveranstaltungen für die Teilnehmenden des Programms offen; die Auswahl hängt u.a. ab von der Entscheidung der jeweiligen Dozierenden, ihre Veranstaltung zu öffnen. Seit 2015 haben insgesamt drei Kohorten von jeweils bis zu ca. 20 Personen die Brückenmaßnahme durchlaufen. Ob das Programm in der neuen IQ-Förderperiode ab 2019 weiter gefördert wird, ist ungewiss (vgl. IQ-Netzwerk Brandenburg 2017a; IQ-Netzwerk Brandenburg 2017b).

5.2.2 Begleitete Gasthörerschaft

Einige Programme, die eine begleitete Gasthörerschaft anbieten, ähneln den oben beschriebenen Programmen – mit dem Unterschied, dass man sich im Falle eines späteren Studiums keine im Programm erbrachten Leistungen anrechnen lassen kann, weil dabei keine ECTS-Punkte erworben werden können. Innerhalb der von Schammann und Younso untersuchten Gasthörendenprogramme war ein Erwerb von ECTS-Punkten nicht möglich (vgl. Schammann/Younso 2016, S. 40), wobei sich nicht alle Programme an Migrant_innen mit einem bereits erworbenen Hochschulabschluss, sondern auch an geflüchtete Studienanfänger_innen richteten. Im Folgenden soll deshalb mit OnTop ein Programm kurz vorgestellt werden, das explizit auf die Zielgruppe der zugewanderten Akademiker_innen ausgerichtet ist.

OnTop Gasthörerschaft

Neben dem gleichnamigen Studienprogramm existiert an der Hochschule Niederrhein die Möglichkeit, eine begleitete Gasthörerschaft zu absolvieren. Das Angebot *OnTop Gasthörerschaft* ist dort am Institut SO.CON im Fachbereich Sozialwesen angesiedelt und wird durch das IQ-Netzwerk gefördert.

„Das Modell der begleiteten Gasthörerschaft ermöglicht den Besuch einzelner Lehrveranstaltungen, um sich ein Bild von der Anschlussfähigkeit der eigenen Kompetenzen zu machen, die Fachsprache zu erlernen und sich mit der deutschen Studienkultur vertraut zu machen. Während des Semesters als Gasthörerin/ Gasthörer ist auch Zeit über Alternativen zum Studium nachzudenken und sich ggf. durch ein Bewerbungskoaching und ein interkulturelles Training auf den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt vorzubereiten“ (Hochschule Niederrhein 2018, S. 22).

Im Vergleich zu einer regulären Gasthörerschaft sind dabei mehr Veranstaltungen (z.B. auch Seminare) für die Teilnehmenden geöffnet. Als Zugangsvoraussetzung wird das Sprachniveau B2 gefordert. Neben den Beratungsmöglichkeiten durch die Programmmitarbeiter_innen werden die Teilnehmenden durch fortgeschrittene Studierende unterstützt, die als Mentor_innen auftreten (vgl. IQ-Netzwerk Nordrhein-Westfalen o. J.).

Projekt IN-Touch

Seit April 2014 existiert an mehreren Hochschulen im Raum Bremen (Universität Bremen, Hochschule Bremen, Hochschule für Künste Bremen, Hochschule Bremerhaven) das niedrigschwellige Projekt *IN-Touch*. Es wurde 2014 „mit vorhandenen Mitteln als Zusatzarbeit in 2014 realisiert“, ab 2015 erhielt es „über eine Spende der Bremer Wertpapierbörse für 2 Jahre je 6.000 Euro zur Verfügung“ (European Commission 2015). Das Programm ermöglicht es Geflüchteten, die im Herkunftsland eine Hochschule besucht haben, noch während des laufenden Asylverfahrens⁴³ erste Eindrücke vom deutschen Hochschulsystem zu sammeln. Als Voraussetzung werden „ausreichend gute Deutsch- oder Englischkenntnisse“ (Bremer Wissenschaftsportal 2016a) gefordert. Es wird jedoch nicht näher definiert, welches Sprachniveau als ausreichend angesehen wird. Neben dem Besuch von Vorlesungen und Seminaren ermöglicht das Programm den Teilnehmenden auch den Zugang zu Hochschulressourcen (Bibliothek, Netzwerkaccount, Selbstlernzentrum im Fremdsprachenzentrum). Zudem wird das Knüpfen von Kontakten durch das integrierte Student-Partner-Programm gefördert, bei dem die Teilnehmenden durch Studierende individuell begleitet werden (vgl. Bremer Wissenschaftsportal 2016a; Rattei 2014). Sprachkurse werden innerhalb des Programms allerdings nicht angeboten. Das Programm wird mit einem Teilnahmezertifikat abgeschlossen, mögliche erbrachte Leistungen können jedoch im Falle eines im Anschluss aufgenommenen Studiums nicht angerechnet werden.⁴⁴ Die Europäische Kommission zeichnete das mit minimalen finanziellen Mitteln realisierte IN-Touch-Projekt als Good Practice aus (vgl. European Commission 2015).

5.3 Brückenqualifizierungen außerhalb von Hochschulen

Für die Gruppe der zugewanderten Akademiker_innen gibt es auch eine Reihe von Brückenqualifizierungen, die weder von Hochschulen selbst gestaltet werden, noch mit diesen

⁴³ Schammann und Younso haben in ihrer Untersuchung gezeigt, dass nicht alle Programme diesem Personenkreis offen stehen (vgl. Schammann/Younso 2016, S. 26-27).

⁴⁴ Für eine weitere Vorbereitung auf ein Fachstudium existiert in Bremen und Bremerhaven ein weiteres Programm, bei dem jedoch zur Teilnahme ein anerkannter Aufenthaltsstatus als Geflüchtete_r erforderlich ist (vgl. Bremer Wissenschaftsportal 2016b).

kooperieren. Dabei handelt es sich oft, aber nicht ausschließlich, um im Rahmen des IQ-Netzwerks geförderte Programme. Diese bestehen meist aus einem (Fach-)Sprachkurs, einigen fachlichen Seminaren und/oder Schulungen zu Soft Skills, Bewerbungstraining usw. sowie eventuell einer Praxisphase. Sie sind also ähnlich aufgebaut wie die hochschulnahen Qualifizierungen. Die Teilnehmenden können jedoch keine ECTS erwerben und auch nicht auf die Infrastruktur der Hochschulen (z.B. die Bibliothek) zurückgreifen.

Berufliche und umweltbewusste Bildung – Fachkurs und Sprachkurs B2 für Ingenieure und Techniker

Der Verein Study in Germany, Rostock e.V. bietet einen Kurs zu Umweltthemen für zugewanderte Ingenieur_innen und Techniker_innen an. Bei dem Träger des Angebots *Berufliche und umweltbewusste Bildung* handelt es sich um „eine Vereinigung von internationalen Akademikern der Universitäts- und Hansestadt Rostock“ (Study in Germany, Rostock e.V. o. J.b). Die Maßnahme wird von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gefördert. Geflüchtete Studierende und Absolvent_innen aus den Bereichen der Agrar- und Ingenieurwissenschaften bzw. der Technik stellen die Zielgruppe des Kurses dar. Als Zugangsvoraussetzung werden eine abgeschlossene ingenieurwissenschaftliche Ausbildung sowie Deutschkenntnisse auf dem B1-Niveau erwartet. Im Zuge des 4,5 Monate dauernden Kurses sollen diese auf das B2-Niveau angehoben werden. Des Weiteren erfolgt eine modulare Vermittlung von fachlichem Wissen zu Themen wie Umwelt- und Naturschutz, Abfall, erneuerbare Energiequellen usw. Durch die Betreuung des Kurses durch Tutor_innen soll der Austausch mit deutschen Studierenden gewährleistet werden. Auf der Webseite heißt es, dass die fachlichen Themen mit Wissenschaftler_innen der Universität Rostock gefestigt werden sollen. Eine konkrete Kooperation mit der Universität wird jedoch nicht erwähnt (vgl. Study in Germany, Rostock e.V. o. J.a).

Be.Ing! für zugewanderte Ingenieure und Ingenieurinnen

Eine weitere Qualifizierung für zugewanderte Ingenieurwissenschaftler_innen bietet der Verein Interkulturelle Bildung Hamburg e.V. (IBH) im Rahmen des IQ-Netzwerks an. Der Kurs *Be.Ing!* besteht aus zwei Teilen: Einer fachlichen Qualifizierung, die ca. 3,5 Monate dauert, sowie einem anschließenden 3-monatigem Praktikum. Als Zugangsvoraussetzung wird das Sprachniveau B2 erwartet. Der erste Kursteil beinhaltet neben Themen wie Projektmanagement und für Ingenieure relevante EDV-Kenntnisse (z.B. AutoCAD) auch eine fachsprachliche Qualifizierung. Darüber hinaus werden Kenntnisse über den Arbeitsmarkt und die Arbeitsstrukturen in Deutschland vermittelt und ein Bewerbungstraining angeboten. Des Weiteren ist eine Mentoring-Partnerschaft möglich, bei der man von einer erfahrenen Ingenieurin bzw. von einem erfahrenen Ingenieur auf dem Weg in den Arbeitsmarkt unterstützt wird (vgl. IBH 2013 ; IQ-Netzwerk Hamburg o. J.).

Brückenkurs für Wirtschaftswissenschaftler_innen

Im Rahmen des IQ-Netzwerks wird vom Paritätischen Bildungswerk Bremen ein *Brückenkurs* angeboten, der sich an zugewanderte Akademiker_innen mit einem ökonomischen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Studienabschluss aus dem Ausland richtet. Als Zugangsvoraussetzung wird das Sprachniveau B2 vorausgesetzt. Inhalte des Kurses sind Wirtschaftsdeutsch, Kommunikations- und Rhetoriktraining, Karrieretraining, sowie als fachlicher Teil Projekt- und Qualitätsmanagement. Im Gegensatz zu vielen anderen Maßnahmen ist hier ein individueller Einstieg möglich. Die Kursdauer wird ebenso individuell festgelegt und kann bis zu sechs Monate betragen (vgl. IQ-Netzwerk Bremen o. J.a; IQ-Netzwerk Bremen o. J.b).

Brücke für Akademikerinnen und Akademiker in Chemnitz

Im Gegensatz zu den o.g. Programmen existieren auch Brückenqualifizierungen, die sich gleichzeitig an verschiedene Berufsgruppen wenden. Bspw. bietet die PROFIL Bildungsgesellschaft mbH im Rahmen des IQ-Netzwerks ein Fachtraining und berufsbezogenes Sprachtraining für Zugewanderte mit einem im Ausland erworbenen akademischen Abschluss in z.B. Ingenieur-, Betriebs-, Wirtschaftswissenschaften, Mathematik, Physik, Informatik oder Mediendesign an (*Brücke für Akademikerinnen und Akademiker in Chemnitz*). Als Zugangsvoraussetzung wird dabei ein Sprachniveau von mindestens A2 vorausgesetzt. Der Kurs besteht aus zwei Bausteinen: In den ersten vier Monaten stehen Fachkommunikation und arbeitsmarktorientiertes Sprachenlernen sowie ein Arbeitsmarktcoaching im Vordergrund. Das Sprachniveau soll dabei auf B1/B2 oder C1 gebracht werden. In den darauf folgenden zwei Monaten durchlaufen die Teilnehmenden ein Fachtraining, bei dem ihre Fachkompetenz entsprechend der individuellen Voraussetzungen erweitert werden soll (IQ-Netzwerk Sachsen o. J.).

5.4 Anpassungsqualifizierungen und Ausgleichsmaßnahmen

Neben den oben aufgelisteten verschiedenen Qualifizierungsmöglichkeiten in nicht reglementierten Berufen (bzw. den unter 5.2.1 genannten, keine ‚Gleichwertigkeit‘ anstrebenden Qualifizierungen in reglementierten Berufen) existieren so genannte Anpassungs- und Ausgleichsmaßnahmen für reglementierte Berufe bspw. im medizinischen oder im pädagogischen Bereich. Das Durchlaufen dieser Maßnahmen erfolgt aufgrund einer Auflage der zuständigen Behörden im Zuge des Prozesses der Gleichwertigkeitsfeststellung. Bei den Maßnahmen handelt es sich sowohl um speziell für die Zielgruppe konzipierte Kurse, als auch um die Teilnahme an bestimmten ausgewählten regulären Hochschulveranstaltungen.

5.4.1 Vorbereitungskurse auf die Fachsprache- und Kenntnisprüfung in medizinischen Berufen

Anpassungs- und Ausgleichsqualifizierungen sind aufgrund der Reglementierung der Berufe in ihren Inhalten an gewisse Vorgaben gebunden, können aber auch bestimmte Elemente beinhalten, die über das ‚Pflichtprogramm‘ hinausgehen. Die Kurse für Ärzt_innen bestehen meistens

aus zwei Teilen, nämlich der Vorbereitung auf die Fachsprache- und auf die Kenntnisprüfung der Ärztekammern. Dabei gibt es auch Kurse, die nur einen Teil abdecken. Die Dauer beträgt i.d.R. drei bis sechs Monate, kann in einigen Fällen aber auch bis zu 12 Monate betragen, wenn das Programm noch ein Praktikum beinhaltet.

Qualifizierung von Ärztinnen und Ärzten im Kontext der Anerkennungsgesetze

Seit 2015 wird ein Teil der von der Berliner Charité International Academy (ChIA) für zugewanderte Ärzt_innen angebotener Qualifizierungskurse vom IQ-Förderprogramm subventioniert. Dies ermöglicht die Teilnahme von Personen, die die Kursgebühren selbst nicht tragen können. Außerdem hat sich der Kreis der Teilnehmenden in den letzten Jahren um geflüchtete Mediziner_innen erweitert (vgl. Kohlenbach o.J., S. 1). Diese werden „zusammen mit anderen von der Agentur für Arbeit als förderungswürdig eingestuft“ Ärzt_innen unterrichtet (Kohlenbach o. J, S. 16). Insgesamt überschreitet die Anzahl an Bewerbungen die Kursplätze um mehr als das Dreifache. Die Organisator_innen bemühen sich, gemischte Lerngruppen bzgl. der Faktoren Geschlecht, Alter, Herkunftsland und Fluchterfahrung zusammenzustellen, da so die Teilnehmenden voneinander profitieren können. Dies ist jedoch nicht immer möglich. So waren in den 2015 und 2016 durchgeführten Kursen die meisten Teilnehmenden männlich und unter 35 Jahre alt (vgl. Kohlenbach o. J, S. 14-17).

Das Kursprogramm geht über die Vorbereitung auf die Fachsprache- und Kenntnisprüfung hinaus und beinhaltet auch

„nicht-geprüfte Erfordernisse guter ärztlicher Praxis, wie z.B. eine vertrauensbildende oder Vertrauen erhaltende Durchführung körperlicher Untersuchungen [...] das Überbringen schlechter Nachrichten oder der sowohl effektive als auch respektvolle Umgang mit ungewöhnlich aggressiven oder hypochondrischen Patienten“ (Kohlenbach o.J, S. 4).

Darüber hinaus versuchen die Dozierenden und die Verwaltungskräfte der besonders belastenden Lebenssituation geflüchteter Ärztinnen und Ärzte durch intensive und individuelle Beratung sowie Unterstützung bei bürokratischen Prozessen entgegen zu wirken (vgl. Kohlenbach o. J, S. 17).

In den Jahren 2015 und 2016 wurden vier Kurse (davon zwei zur Vorbereitung auf die Fachsprach- und zwei auf die Kenntnisprüfung) durchgeführt. Die Fachsprachprüfung bestanden die Absolvierenden des Kurses (mit einer Ausnahme) im ersten Anlauf, die Kenntnisprüfung wurde von allen 22 angetretenen Personen im ersten Versuch bestanden. 21 davon haben innerhalb von sechs Monaten eine Arbeitsstelle gefunden (vgl. Kohlenbach o. J, S. 13-15).

Für 2017 und 2018 waren acht weitere Kurse geplant (vgl. Kohlenbach o.J, S. 13), danach endet die Förderperiode des ESF. Ob das Programm in der neuen Förderperiode weiter subventioniert wird, war zur Zeit der Recherche (März 2018) nicht bekannt.

Neben dem hier exemplarisch vorgestellten Kurs existieren noch weitere öffentlich geförderte Programme für Mediziner_innen.

Anpassungsfortbildung für zugewanderte Ärztinnen und Ärzte

Die Kurse kommerzieller Träger bereiten ihre Teilnehmenden ebenso auf die Fachsprache- und Kenntnisprüfung vor, wobei manche zusätzlich noch ein Praktikum beinhalten. Im Vergleich zu den befristeten Programmen im Rahmen des IQ-Netzwerks scheinen die Angebote beständiger zu sein. So existiert z.B. in Dresden eine *Anpassungsfortbildung für zugewanderte Ärztinnen und Ärzte*, bei der laut eigenen Angaben seit 1995 über 1.000 Teilnehmende in 46 Kursen unterrichtet wurden (vgl. Kulturakademie Dresden o. J.b).

Die Anpassungsfortbildung besteht aus einer 4-monatigen Fachsprachausbildung, einer 2-monatigen theoretischen und fachpraktischen Fortbildung sowie einem 6-monatigen ärztlichen Praktikum. Des Weiteren werden in dieser Zeit ein Sprachtest Deutsch B2 und ein Fachsprachtest bei der Landesärztekammer absolviert. Abschließend erfolgt die

„Vorbereitung auf die Gleichwertigkeits- bzw. Kenntnisstandsprüfung im jeweiligen Bundesland unter Beachtung der im Praktikum gesammelten Erfahrungen einschl. Probeprüfungen im Fachgebiet Chirurgie und Innere Medizin“ (Kulturakademie Dresden o. J.a).

Für diese einjährige Anpassungsfortbildung wird eine Lehrgangsgebühr in Höhe von 5.988 Euro erhoben, die in bestimmten Fällen durch die Arbeitsagenturen und Jobcenter übernommen werden kann (vgl. Kulturakademie Dresden o. J.a; zu den Teilnahmegebühren s. Kapitel 5.6.5).

5.4.2 Ausgleichsmaßnahmen in sozialpädagogischen Berufsfeldern

Werden im Zuge der Gleichwertigkeitsprüfung des ausländischen Abschlusses so genannte ‚wesentliche Unterschiede‘ zur entsprechend zugeordneten deutschen Qualifikation festgestellt, können diese mit so genannten Anpassungslehrgängen bzw. Ausgleichsmaßnahmen beseitigt werden. In einem Beschluss der Mitgliederversammlung des Fachbereichstages Soziale Arbeit heißt es bzgl. der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen, dass die „Lehrangebote in der Regel in modularisierter Form oder durch wissenschaftliche Weiterbildungen an den Hochschulen durchzuführen“ seien (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2014, S. 4). Die Rahmenbedingungen (z.B. Status als Studierende oder Gasthörer_in, Gebühren), unter denen die Ausgleichsmaßnahme absolviert wird, können sich zwischen den einzelnen Bundesländern unterscheiden. In der Regel werden die Teilnehmenden in Module des jeweiligen Studiengangs aufgenommen. In Bremen enthält die Hochschule dafür eine Gebühr vom Land (vgl. Fachbereichstag Soziale Arbeit 2014, S. 5). Die Bezirksregierung Köln informiert hingegen, dass für einen Anpassungslehrgang pauschal 500 Euro pro Semester und für eine Eignungsprüfung ca. 200 bis 500 Euro fällig werden, die von den Teilnehmenden direkt an die jeweilige Technische Hochschule bzw. Fachhochschule zu entrichten sind (vgl. Bezirksregierung Köln 2018). Weitere Informationen zu der konkreten Ausgestaltung solcher Anpassungslehrgänge waren nicht zu finden. Im Folgenden wird deshalb ein Anpassungslehrgang vorgestellt, der von diesen Bedingungen abweicht, da er im Rahmen des IQ-Netzwerks stattfindet und damit gebührenfrei ist.⁴⁵

⁴⁵ Für die Feststellung der Gleichwertigkeit müssen dennoch Gebühren gezahlt werden (s. Kapitel 2.2).

Anpassungslehrgang Internationaler Brückenkurs Soziale Professionen

Die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) bietet im Rahmen des IQ-Netzwerks die Möglichkeit, die „fachlichen Voraussetzungen für die staatliche Anerkennung in einer Seminarstruktur zu erlangen“ (KHSB 2018b). Laut eigenen Angaben handelt es sich bei dem *Anpassungslehrgang Internationaler Brückenkurs Soziale Professionen* dabei um das erste Angebot dieser Art in Berlin. Der erfolgreich abgeschlossene

„Anpassungslehrgang gilt als Nachweis des Ausgleichs wesentlicher fachlicher Unterschiede gemäß § 9 Abs. 2 Nr. 1 BQFG und erfüllt die ausbildungsrechtlichen Voraussetzungen für die Erteilung der staatlichen Anerkennung als Sozialarbeiter/-in/Sozialpädagog/-in, Heilpädagog/-in oder Kindheitspädagog/-in (B.A.)“ (KHSB 2018b).

Neben dem Sprachniveau B2 bzw. C1 (bei Kindheitspädagogik) wird eine begleitende Praxistätigkeit im sozialen Bereich für die Teilnahme vorausgesetzt. Die Präsenzzeit beschränkt sich auf 24 Kurstage (jeweils Freitag und Samstag), die innerhalb von sechs Monaten in einer festen Lerngruppe von max. 15-30 Teilnehmenden absolviert werden. Außerdem wird ein Teil der Inhalte über online gestellte Aufgaben bearbeitet. Des Weiteren finden wöchentlich Supervisionstermine statt. Nach erfolgreicher Teilnahme erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat, mit dem sie die staatliche Anerkennung beantragen können (vgl. KHSB 2018a, 2018b).

5.4.3 Ergänzungsstudium für Lehrer_innen

Ergänzungsstudiengänge können für Lehrer_innen, die – wie in vielen Ländern üblich – nur ein Fach studiert und unterrichtet haben, als Ausgleichsmaßnahme relevant sein. Im Vergleich zu den unter 5.1 vorgestellten Studienprogrammen sind die Teilnehmenden zwar auch wie reguläre Studierende eingeschrieben, erlangen jedoch keinen inländischen Abschluss. Der Zweck solcher Programme kann am besten am folgenden Beispiel erläutert werden.

Ergänzungsstudien im Lehramt an der Universität Hamburg

Seit dem Wintersemester 2013/14 existiert an der Universität Hamburg ein *Ergänzungsstudiengang im Lehramt* für Absolvent_innen eines im Ausland erworbenen Lehramtsabschlusses. Hintergrund dieser Maßnahme ist der Umstand, dass selbst Lehrer_innen, deren Studium und Berufspraxis aus dem Ausland formal vollständig anerkannt wird, so dass sie theoretisch ohne weitere Maßnahmen direkt in ihrem Beruf arbeiten könnten, auf dem deutschen Arbeitsmarkt so gut wie keine Chance haben, wenn sie nur ein Fach unterrichten können. Der Ergänzungsstudiengang ermöglicht es ihnen, ein zweites Fach zu studieren, wobei sie Module aus dem Bachelor und Master besuchen, jedoch keine Bachelor- oder Masterarbeiten verfassen müssen (vgl. Universität Hamburg 2013). Statt einem für Lehramtsstudierende obligatorischen Referendariat muss im Anschluss an den hochschulischen Teil eine vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung organisierte Anpassungsqualifizierung absolviert werden, um Unterrichtspraxis im Zweifach zu erlangen (dazu mehr im Kapitel 5.4.4). Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Studienprogrammen bietet der hier genannte Ergänzungsstudiengang keine zusätzlichen Kurse in Fachsprache, Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, Bewerbungscoaching usw. an. Er ist darauf

ausgelegt, dass die für alle regulären Studierenden zur Verfügung stehende Infrastruktur an Beratungsangeboten und Kursen mitgenutzt wird.

Eine ähnliche Möglichkeit, ein zweites Fach bzw. fehlende Anteile eines zweiten Fachs nachzustudieren, existiert bspw. auch in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Landtag Mecklenburg-Vorpommern 2018, S. 2).

5.4.4 Anpassungsqualifizierungen für Lehrer_innen

Neben Programmen wie dem unter 5.2.1 vorgestellten Projekt Lehrkräfte Plus existieren für Lehrer_innen auch Qualifizierungen im Rahmen der Gleichwertigkeitsfeststellung, die damit eine Übernahme in den Schuldienst als Beamte/Beamtin ermöglichen, also mehr als ‚nur‘ eine Orientierung oder eine Arbeit als Vertretungslehrer_in zum Ziel haben.

„Weltlehrer“⁴⁶ in Hamburg

In Hamburg existiert als Weiterentwicklung der von 2010 bis 2013 angebotenen EU-Anpassungslehrgänge seit 2013 eine vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung organisierte Anpassungsqualifizierung für Lehrer_innen. Sie richtet sich sowohl an Absolvent_innen des unten genannten Ergänzungsstudiums als auch an Lehrer_innen, die bereits zwei Fächer im Ausland studiert haben. Als Zugangsvoraussetzung wird von den Teilnehmenden das Sprachniveau C2 verlangt, also eine nahezu muttersprachliche Sprachbeherrschung. Die Anpassungsqualifizierung beinhaltet neben Hospitationen und dem selbstständigen Unterrichten auch begleitende Seminare für die Teilnehmenden. Die Dauer dieser Qualifizierung variiert zwischen 12 und 18 Monaten und hängt von den Auflagen im Gleichwertigkeitsbescheid ab (vgl. BSB o. J.; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2015).

Ähnliche Anpassungsqualifizierungen existieren auch in anderen Bundesländern, bspw. in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Landtag Mecklenburg-Vorpommern 2018, S. 2).

5.5 Umschulung oder Weiterqualifizierung? Dozierende in Integrationskursen

Neben den o.g. Programmen, die die Teilnehmenden dabei unterstützen sollen, ihren bisherigen bzw. erlernten Beruf auf dem deutschen Arbeitsmarkt ausüben zu können, existieren auch einige Programme, die man – je nach Interpretation – auch als eine Umschulung begreifen könnte. Zugewanderte Akademiker_innen werden dabei zu Lehrkräften für so genannte Integrationskurse geschult.

⁴⁶ Das Programm heißt zwar offiziell „Anpassungsqualifizierung für Lehrerinnen und Lehrer mit ausländischen Lehramtsabschlüssen“, informell scheint sich aber der Name „Weltlehrer“ etabliert zu haben, was sich z.B. in der Bezeichnung der oben zitierten Broschüre widerspiegelt: <https://li.hamburg.de/publikationen-2015/4435704/weltlehrer-hamburg/>.

Sprachliche Weiterqualifizierung für angehende Lehrkräfte in Integrationskursen

Das im Rahmen des IQ-Netzwerks angesiedelte Programm zur *sprachlichen Weiterqualifizierung für angehende Lehrkräfte in Integrationskursen* richtet sich gezielt an ausländische Akademiker_innen mit einem geisteswissenschaftlichen und/oder pädagogischen Fachstudium. Als Zugangsvoraussetzung wird das Sprachniveau B2 erwartet. Die Teilnehmenden sollen „sprachlich auf den Einsatz als Lehrkraft in Integrationskursen vorbereitet und bei der Weitervermittlung in die vom BAMF angebotene Zusatzqualifizierung *Lehrkräfte in Integrationskursen* unterstützt werden“ (IQ-Netzwerk Bayern 2018). D.h. sie müssen nach der sechsmonatigen Kursdauer eine weitere Schulung absolvieren, über deren Konditionen auf der Programmwebseite keine weiteren Informationen aufgeführt sind.

5.6 Zwischenfazit: Analyse und Bewertung existierender Angebote

Die oben dargestellte Typisierung der verschiedenen Programme der Nach- und Weiterqualifizierung und die jeweils skizzierten Beispiele zeigen, dass es ein durchaus vielfältiges Angebot für zugewanderte Akademiker_innen gibt, das diesen in vielen Fällen Chancen für eine (bessere) Integration in den deutschen Arbeitsmarkt bietet. Im Laufe der Recherche im Rahmen dieses Forschungsprojekts ist jedoch deutlich geworden, dass das bestehende Angebot an Nach- und Weiterqualifizierungen quantitativ nicht ausreicht und zudem oft undurchsichtig erscheint. Dies spiegelt sich in verschiedenen Punkten wieder, die in den folgenden Unterkapiteln näher diskutiert werden.

Des Weiteren wurde im Laufe der Recherche sichtbar, dass in den letzten Jahren viele Programme geschaffen wurden, die sich explizit an geflüchtete Akademiker_innen richten. Hier stellt sich die Frage, ob sich mit der Fluchtmigration ab 2015 die Bedarfe tatsächlich qualitativ verändert haben, oder ob im Zuge des Fluchtdiskurses lediglich das Bewusstsein für zugewanderte Akademiker_innen insgesamt geschärft wurde. Der Beschreibung mancher Angebote nach zu urteilen werden Akademiker_innen, die vor oder parallel zu der medial stark sichtbaren Fluchtmigration nach Deutschland gekommen sind, häufig nicht systematisch mitgedacht. Im Folgenden werden einige Problemfelder umrissen, die es bei der Weiterentwicklung von Angebotsstrukturen für die Zielgruppe zukünftig mit zu bedenken gilt.

5.6.1 Projektförmige Struktur des Programmangebots

Auffällig ist, dass es sich bei einem Großteil der Programme um befristete Projekte handelt. Diese werden meistens durch das IQ-Netzwerk, in manchen Fällen auch durch andere öffentliche oder private Förderinstitutionen finanziert. Eine langfristige Beständigkeit kann nur bei einigen kommerziellen Programmen, die Gebühren erheben, sowie bei einigen wenigen in die Regelstrukturen der Hochschulen eingebundenen Programmen festgestellt werden. Diese überwiegend projektförmige Finanzierung verhindert eine Etablierung und Verstetigung des Qualifizierungsangebots für die anwachsende Gruppe der zugewanderten Akademiker_innen.

Auch wenn Programme nach der ersten Förderperiode verlängert werden können, weil sie eine weitere befristete Finanzierung erhalten, wirkt solch eine Ketten-Projektförmigkeit dennoch kontraproduktiv für die Verstetigung und Verlässlichkeit der Programme. Auf der einen Seite darf bei einem Anschlussprojekt bei einem anderen Geldgeber der alte bereits etablierte und bei Kooperationspartnern bekannte Name i.d.R. nicht weitergeführt werden. Zudem verlangen Förderinstitutionen für die nächste Periode oft eine Innovation im Programm, so dass es nicht in derselben Form weiter gefördert wird, sondern veränderte Strukturen etabliert werden müssen. Auf der anderen Seite stellt das hochschulische Befristungsrecht ein Hindernis für die Verstetigung der Programme dar. Dies resultiert daraus, dass das Personal, das die Infrastruktur der Programme gewährleistet, nicht vom Wissenschaftszeitvertragsgesetz erfasst ist, so dass die Hochschulen nach Sachgrund befristen. Eine wiederholte gleichartige Projektförderung erzeugt jedoch den Anschein einer Daueraufgabe, so dass kein Sachgrund mehr gegeben ist und die Beschäftigten sich einklagen könnten, was für die Hochschulen angesichts der nicht dauerhaft zur Verfügung stehenden Mittel ein hohes Risiko darstellt, das man zu vermeiden sucht. Die Alternative dazu wäre es nach gegenwärtiger arbeitsrechtlicher Lage, das Projekt alle zwei Jahre mit neuem Personal fortzusetzen (sachgrundlose Befristung), wodurch in den Jahren zuvor gesammeltes professionelles Wissen sowie Netzwerke und Kooperationspartner_innen teilweise verloren gehen würden. Oft werden die Programme nämlich durch die Initiativen Einzelner angestoßen und existieren nur, solange diese Personen noch im Amt sind bzw. das Programm leiten und/oder aktiv unterstützen (vgl. dazu auch Schammann/Younso 2016, S. 30; Blumenthal et al. 2017, S. 225). Zudem ist auch die Möglichkeit, bei erstmaliger Einstellung sachgrundlos zu befristen, in der Diskussion und es ist nicht absehbar, inwiefern dies auch zukünftig in der Hochschule möglich sein wird.

Diese Hintergründe verweisen damit auf ein Problem, das auch für andere projektförmige Programme an Universitäten, ihr Auftauchen und ihr Verschwinden nach wenigen Jahren gegenwärtig maßgeblich sein dürfte. Zum einen haben alle projektförmigen Initiativen mit der begrenzten Förderdauer durch öffentliche Programmlinien oder private Projektgeber zu kämpfen und beim Auslaufen der Fördermittel besteht häufig nicht die Möglichkeit (oder der Wille), die aufgebauten Angebote in die Regelstrukturen zu überführen und aus der – knappen – Grundfinanzierung der Hochschule zu decken. Zum anderen droht bei begrenzter Projektfinanzierung und entsprechenden Verträgen die Abwanderung von Projektmitarbeiter_innen, die spezifische Expertise in der jeweiligen, oft komplexen Materie aufgebaut haben. Da gegenwärtig viele innovative Hochschulprogramme über zeitlich befristete Programme finanziert werden und daher eine große Konkurrenz bei der Frage herrscht, was sich nach Ende der Projektförderung in die Hochschulstrukturen überführen und aus den begrenzten Haushaltsmitteln dauerhaft weiterfinanzieren lässt, ist zu befürchten, dass gerade Programme für die hier untersuchte Zielgruppe, die (bei kurzfristiger Betrachtung) oft vergleichsweise aufwändig erscheinen, nur kleine Teilnehmerzahlen aufweisen können und innerhalb der Hochschulen auch nicht immer eine starke Lobby haben, leicht wieder dem Rotstift zum Opfer fallen.

5.6.2 Die Suche nach dem passenden Programm

Wie bereits oben kurz erwähnt, ist das Programmangebot durchaus vielfältig, u.a. was das Ziel, die Dauer und die Inhalte betrifft. Diese Vielfältigkeit resultiert teilweise daraus, dass es an den Hochschulen keinen rechtlichen Rahmen im Umgang mit zugewanderten Akademiker_innen gibt, so dass die einzelnen Hochschulen sich ihre Programme ‚zurechtbasteln‘. Insbesondere bei den nicht reglementierten Berufen gibt es dabei sehr viel Spielraum. Aber auch für zugewanderte Akademiker_innen, die einen reglementierten Beruf mitbringen, existieren unterschiedliche Wege. Während die meisten Programme Ausgleichsmaßnahmen zur Feststellung der Gleichwertigkeit des ausländischen Abschlusses zum Ziel haben (und dabei durchaus auch gewisse Variationen im Aufbau beinhalten), existieren auch einige Programme, bei denen es explizit nicht um die Gleichwertigkeitsfeststellung geht. Bspw. soll das unter 5.2.1 vorgestellte Programm LehrkräftePlus innerhalb eines Jahres auf die Arbeit als Vertretungslehrer_in vorbereiten. Diese sind gegenüber regulären Lehrer_innen, was die Bezahlung und die Sicherung der Arbeitsstelle angeht, schlechter gestellt. Dies gilt insbesondere dann, wenn das 2. Staatsexamen nicht vorliegt. Allerdings kann der Weg zur Feststellung der Gleichwertigkeit des Abschlusses für einige auch zu lang und mühsam sein und sich ab einem bestimmten Alter auch nicht mehr lohnen (weil man dann z.B. nicht mehr verbeamtet wird), so dass solch eine einjährige Qualifizierung sinnvoller erscheint.

Da die Zielgruppe trotz gewisser Gemeinsamkeiten insgesamt sehr heterogen ist (vgl. Kapitel 2), kann die Vielfältigkeit des Angebots insgesamt als positives Zeichen gewertet werden. Einschränkung muss jedoch angemerkt werden, dass dieses vielfältige Angebot nicht für alle gleichermaßen zugänglich ist. Ein weiteres strukturelles Problem ist nämlich, dass es sich, auch wenn es auf den ersten Blick viele Kurse zu geben scheint, um ein verstreutes, regional unterschiedlich stark verbreitetes Angebot handelt. D.h. die Teilnehmenden müssen je nach Region und Beruf auch lange Anfahrtswege in Kauf nehmen oder gar eine Unterkunft vor Ort organisieren. So existiert in dem Flächenland Brandenburg im Rahmen des IQ-Netzwerks nur eine einzige Brückenqualifizierung für Ingenieur_innen (vgl. IQ-Netzwerk Brandenburg o. J.).

Auch wenn man zufällig in einer Region lebt, in der es mehrere verschiedene Programme für das eigene Berufsfeld gibt, dürfte die Entscheidung, welches Programm das richtige ist, nicht einfach fallen. Angesichts der rechtlichen Rahmenbedingungen (sei es bzgl. der Feststellung der Gleichwertigkeit in reglementierten Berufen oder bzgl. der bei nicht reglementierten Berufen aufkommenden Entscheidungen, z.B. für oder gegen eine Immatrikulation) ist es nämlich nicht immer einfach festzustellen, welches Programm einen in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen und mitgebrachten Qualifikationen am besten auf den deutschen Arbeitsmarkt vorbereitet. Damit zeigt sich, dass die den zugewanderten Akademiker_innen zur Verfügung stehende Auswahl nur in Kombination mit Beratungsangeboten, die auf ihre besondere Lage ausgerichtet sind, sinnvoll genutzt werden kann.

An Geflüchtete gerichtete Gasthörerprogramme richten sich oft sowohl an Personen mit Hochschulabschlüssen, als auch an solche ohne akademische Vorbildung. Hier merken Schammann

und Younso an, dass viele davon „an den Bedarfen nahezu aller Zielgruppen innerhalb der Geflüchteten vorbeigehen“ (Schammann/Younso 2016, S. 23). Gleichzeitig schreiben sie aber vom Nutzen der Gasthörerschaft als einer Phase der Orientierung,

„in der sich Geflüchtete als Menschen mit Potenzial wahrnehmen [...] [und] aus dem Umfeld der Hochschule die Motivation [schöpfen], nach einer langen Zeit der Perspektivlosigkeit während der Flucht und während des Asylantrags ihre Zukunft gestalten zu können“ (Schammann/Younso 2016, S. 23)

indem sie anschließend den Weg in ein Studium oder in den Arbeitsmarkt suchen. Dem Großteil der unter 5.2 vorgestellten Programme könnte man vor diesem Hintergrund eine Doppelfunktion attestieren. Sie haben zum Ziel, auf den Arbeitsmarkt in Deutschland vorzubereiten, geben gleichzeitig aber auch innerhalb eines überschaubaren Zeitraums von ein bis zwei Semestern einen Einblick in die Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Damit können sie zur Orientierung dienen, ob ein weiteres Studium in Deutschland in Frage kommt. Gleichzeitig ermöglichen sie oft durch in dieser Zeit vermittelte Kontakte zu Unternehmen und Unterstützung im Bewerbungsprozess den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt.

In der Literatur wird immer wieder die wichtige Rolle der Hochschulen genannt, u.a. wegen ihrer Infrastruktur und wegen der Möglichkeit, dort „ein von Arbeitgebern in hohem Maße anerkanntes Zertifikat zu erhalten“ (Otto Benecke Stiftung o. J.b, S. 6). Es wird betont, dass „ein inländischer Studienabschluss die Anstellungswahrscheinlichkeit deutlich erhöht“ (Jacob/Luschina 2017, S. 564) und es für die Teilnehmenden besonders motivierend ist, einen ‚normalen‘ in Europa anerkannten berufsbefähigenden Abschluss zu erhalten (vgl. Boll et al. 2010, S. 80). Die Verteilung des Programmangebots zeigt jedoch, dass Studienprogramme eine Ausnahme darstellen. Es handelt sich um eine marginalisierte Form unter den bestehenden Angeboten. Einige der vorgestellten Beispiele wurden bereits eingestellt; es ist zu vermuten, dass andere existierten, die gar nicht mehr im Netz recherchierbar waren. Aktuell scheint es nur vergleichsweise wenige Angebote zu geben. Selbstverständlich ist es theoretisch auch möglich, ohne ein Studienprogramm ein verkürztes Studium anzugehen. Die bisherige Literatur zeigt jedoch eindeutig die Vorteile begleitender Maßnahmen im Vergleich zur Möglichkeit, selbstständig an der Uni einen inländischen Abschluss zu erlangen (s. dazu auch Kapitel 7.5).

5.6.3 Orientierung an Bedürfnissen und Nützlichkeit – aber für wen?

In dem vorhergehenden Unterkapitel hat sich bereits gezeigt, dass sich die Suche nach einem passenden Programm für zugewanderte Akademiker_innen nicht immer einfach gestaltet. Dieser Prozess wird dadurch erschwert, dass das Angebot sich teils nach den vermeintlichen oder tatsächlichen im Zuge des Fachkräftemangeldiskurses formulierten Bedarfen ausrichtet, die nur teilweise den Bedürfnissen zugewanderter Akademiker_innen entsprechen dürften. Da keine

ausführliche repräsentative statistische Aufschlüsselung der Berufsfelder zugewanderter Akademiker_innen vorliegt,⁴⁷ kann diese Aussage nicht mit konkreten Zahlen belegt werden. Es ist jedoch nicht plausibel anzunehmen, dass fast nur Akademiker_innen mit medizinischen, ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen oder pädagogischen Abschlüssen nach Deutschland zuwandern und Personen mit z.B. einem Abschluss in Biologie, Geologie oder Geistes- und Sozialwissenschaften keine Nach- oder Weiterqualifizierung benötigen.

Dies zeigt sich u.a. in dem Ungleichgewicht der Berufsgruppen, an die sich die Programme richten, und zwar selbst innerhalb der hoch gehandelten MINT-Fächer. Wer mit einem Abschluss in bspw. Geographie, Geologie, Biologie oder Chemie nach Deutschland migriert ist, kann evtl. von einem der wenigen Studienprogramme oder von einer begleiteten Gasthörerschaft profitieren, wenn er oder sie zufällig in der Nähe einer Hochschule wohnt, die sowohl den entsprechenden Studiengang als auch solch ein Programm anbietet. Die Wahrscheinlichkeit, dass dies möglich ist, fällt jedoch angesichts des recherchierten Programmangebots eher gering aus. Ein großer Teil der recherchierten Programme richtet sich hingegen an Ärzt_innen. Dieser hohe Anteil resultiert wohl einerseits daraus, dass dieser Beruf reglementiert ist und ohne die Kenntnis- und Fachsprachprüfung, auf die die Programme vorbereiten, nicht ausgeübt werden darf (vgl. Kapitel 2.2.1). Der „in Deutschland nach verbreiteter Einschätzung herrschende Ärztemangel“ (Kohlenbach o. J., S. 1) dürfte aber ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der Förderung dieser Programme spielen. Der Fachkräftemangeldiskurs wird auch für die relativ hohe Anzahl an Brückenqualifizierungen für Ingenieur_innen mitverantwortlich sein. In Kombination mit der überwiegend projektförmigen Finanzierung der Programme wird dieser Umstand verschärft, da die Bewilligung von Fördergeldern für Nach- und Weiterqualifizierungen, die sich an Träger_innen von im öffentlichen Diskurs als Mangelberufe dargestellten Berufsfelder richten, um ein Vielfaches einfacher sein dürfte.

Ein weiteres Indiz dafür, dass der Nutzen mancher Programme sehr auf die Verwertbarkeit für den deutschen Arbeitsmarkt gerichtet ist, sind die Programme, bei denen zugewanderte Akademiker_innen zu Dozent_innen in Integrationskursen qualifiziert werden. Die dabei erworbenen Deutschkenntnisse sind sicherlich wertvoll für die zukünftige Berufslaufbahn. Ob die gezielte Engführung auf die Beschäftigungsmöglichkeit als Lehrkraft in Integrationskursen hin langfristig eine Berufsperspektive bietet, kann hier nicht beantwortet werden. Hinzuweisen ist aber darauf, dass selbst vor dem Hintergrund des gegenwärtigen hohen Bedarfs viele dieser Stellen nur eine relativ unsichere Beschäftigung auf Honorarbasis bieten, so dass viele Betroffene weiter auf ergänzende Sozialleistungen angewiesen bleiben dürften.

⁴⁷ Zu Beginn des unter 5.1.1 vorgestellten Programms ProSalamander wurde eine Vorstudie an den Programmstandorten Duisburg-Essen und Regensburg angefertigt. Bei den 144 Umfrageteilnehmenden verteilten sich die Abschlüsse wie folgt: 40% Geisteswissenschaften (verschiedener Fachrichtungen), 21% Wirtschaftswissenschaften, 12,8% Naturwissenschaften (die Hälfte davon waren Mediziner_innen), weitere 12,8% hatten einen Abschluss im technischen Bereich und 4% waren Jurist_innen (vgl. Sommer 2016, S. 45).

5.6.4 Auffindbarkeit der Programme und Informationsgehalt der Werbung

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels angedeutet, gestaltete sich der Weg zu der hier vorgestellten Typisierung der verschiedenen Möglichkeiten der Nach- und Weiterqualifizierung nicht immer einfach. In diesem Teil soll deshalb reflektiert werden, welche Hürden für zugewanderte Akademiker_innen bei der Suche entstehen können.

Eine erste und offensichtliche Hürde für die Zielgruppe resultiert daraus, dass viele Programme nur auf Deutsch beworben werden. Bei Qualifizierungen, die ein relativ hohes Sprachniveau als Zugangsvoraussetzung erwarten, mag dies nicht so problematisch sein. Bei Kursen, die sich explizit an Teilnehmende mit einem Sprachniveau A2 oder B1 richten, wäre jedoch eine Übersetzung der Werbematerialien in die gängigen Migrationssprachen sinnvoll (was in einigen Fällen, v.a. bei neuen Programmen für Geflüchtete, durchaus der Fall ist).

Während wir die Suche überwiegend über eine Internetrecherche (Google, Webseiten des IQ-Netzwerks, der Arbeitsagentur und von Hochschulen) gestalteten, die mit Hinweisen aus der Literatur ergänzt wurde, besteht für die Zielgruppe neben dem Internet noch die Möglichkeit, durch persönliche Beratung bei entsprechenden Stellen Informationen zu erhalten.⁴⁸ Diese Stellen müssen natürlich zunächst auch gefunden werden. Auch dies stellt häufig eine nicht unbeachtliche Hürde dar.

Das IQ-Netzwerk bietet auf seiner Webseite eine nach Bundesländern geordnete Übersicht aller im Rahmen des Netzwerks angebotener Beratungs- und Qualifizierungsmaßnahmen (die sich nicht nur an Akademiker_innen wenden) inkl. der konkreten Ansprechpartner_innen an. Ist einem diese Seite bekannt, kann sie gut weiterhelfen – jedoch mit der Einschränkung, dass dort selbstverständlich nur IQ-Angebote aufgelistet werden. Eine Webseite, die eine Übersicht aller für zugewanderte Akademiker_innen vorhandenen Programme anbietet, liegt zurzeit nicht vor. Sie wäre angesichts der Vielfalt zuständiger Akteure und Träger auch kaum ohne finanzielle Ressourcen umzusetzen.⁴⁹

Insbesondere die Tatsache, dass viele Programme aufgrund der projektförmigen Förderung nur wenige Jahre existieren, dann wegen ausbleibender Finanzierung ganz eingestellt werden müssen oder evtl. mit neuer Förderung unter neuem Namen (wie im Falle von ProSalamander und dem Nachfolgeprogramm OnTop) erscheinen, dürfte bei der Zielgruppe und auch bei den Beratungsstellen für Verwirrung sorgen und die Auffindbarkeit weiter erschweren. So waren innerhalb der Dauer der Recherche dieses anderthalbjährigen Forschungsprojekts einige Programme bereits nicht mehr wiederzufinden, weil diese eingestellt wurden oder weil abgespeicherte Links zu Webseiten nicht mehr gültig waren. Zudem stößt man auch auf Fälle, bei denen die Informationen zu einem laufenden Kurs zwar noch online sind, das entsprechende Programm aber in

⁴⁸ Im Kapitel 7.1.3 werden von den Befragten weitere Möglichkeiten wie z.B. „Mundpropaganda“ genannt.

⁴⁹ Generell gilt: Weiterbildungsangebote in Deutschland sind nicht transparent (vgl. Bläsche et al. 2017, S. 8, 10).

Kürze ausläuft und sich keine Hinweise auf eine Fortsetzung oder auf Kurse anderer Programme finden lassen.

Ein weiterer Punkt, der die Suche nach dem passenden Programm erschwert, ist das Fehlen an Informationen bzgl. der finanziellen Unterstützung während der Teilnahme. Zwar wird auf den meisten Webseiten der IQ-Programme betont, dass die Teilnahme kostenlos ist und gewisse Ausgaben (z.B. für Lernmaterialien und Fahrtkosten) übernommen werden können. Bei der vergleichenden Suche kann jedoch der Eindruck entstehen, dass diese Option bei bestimmten Programmen des IQ-Netzwerks nicht zur Verfügung stehe, weil hierauf nicht explizit eingegangen wird.⁵⁰ Zudem wird das Thema Lebensunterhalt nur bei wenigen Programmen explizit angesprochen.

5.6.5 Teilnahmegebühren

Für einen Teil der Programme werden von den Nutzer_innen Gebühren für die Teilnahme erhoben. Teilweise handelt es sich dabei um reguläre, für alle geltende Gebühren, teilweise um Sonderkosten, mit denen die Gruppe der zugewanderten Akademiker_innen konfrontiert wird.

Bei einer begleiteten Gasthörerschaft fällt ein an der jeweiligen Hochschule üblicher Gasthörerbeitrag an. Dieser kann, sofern das Programm vom IQ-Netzwerk gefördert wird, über das IQ-Individualbudget rückerstattet werden (s. Kapitel 6.3.4).

Im Falle einer Nach- oder Weiterqualifizierung durch ein (verkürztes) Studium oder ein Ergänzungsstudium kommen auf zugewanderte Akademiker_innen – wie auch auf alle Studierenden – die üblichen Semesterbeiträge zu. Darin ist in den meisten Fällen auch ein Ticket für den öffentlichen Nahverkehr enthalten, von dem die Studierenden profitieren. Die Kosten für diesen Mobilitätsbeitrag können, sofern das Studium im Rahmen eines durch das IQ-Netzwerk geförderten Programms absolviert wird, über das IQ-Individualbudget rückerstattet werden. Die Mitte der 2000er Jahre eingeführten allgemeinen Studiengebühren wurden seit ihrer Abschaffung (zuletzt in Niedersachsen zum Wintersemester 2014/15) nicht mehr erhoben. Einige Bundesländer erheben allerdings Gebühren für ein Zweitstudium (Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz in Höhe von 650 Euro pro Semester, in Sachsen-Anhalt und Sachsen kann die Höhe durch die einzelnen Hochschulen festgelegt werden). Die Frage, ob die Aufnahme eines (verkürzten) Studiums in Deutschland nach einem ersten Hochschulabschluss im Ausland als Zweitstudium gilt, ist komplex und die Beantwortung hängt von der Beurteilung verschiedener Faktoren ab (s. Kapitel 6.1.2). So ist davon auszugehen, dass die Zielgruppe der zugewanderten Akademiker_innen von diesen Zusatzgebühren betroffen sein könnte.⁵¹

⁵⁰ Bspw. steht weder auf der Webseite noch auf dem Flyer des Programms *Ready-Steady-Go!* etwas zu den Kosten. Bei anderen IQ-Programmen, wie z.B. bei *OpenIT*, wird meist in den Flyern, aber nicht immer in der Kurzbeschreibung auf der Webseite erwähnt, dass es sich um ein kostenloses Angebot handelt.

⁵¹ Die für internationale Studierende seit dem Wintersemester 2017/18 in Baden-Württemberg eingeführten und in NRW mit Verweis auf das „Baden-Württemberg-Modell“ (CDU NRW/FDP NRW 2017, S. 18)

Für Ausgleichsmaßnahmen und Vorbereitungskurse im Rahmen des Anerkennungsverfahrens bei reglementierten Berufen fallen für zugewanderte Akademiker_innen teils hohe Zusatzgebühren an, sofern das jeweilige Programm nicht vom IQ-Netzwerk gefördert wird. So sind für einen Anpassungslehrgang im sozialpädagogischen Bereich – je nach Bundesland – pauschal 500 Euro pro Semester an die jeweilige Hochschule zu entrichten (vgl. Bezirksregierung Köln 2018). Im Gegensatz zum Semesterbeitrag ist darin jedoch kein Ticket erhalten. Für Vorbereitungskurse auf die medizinische Fachsprache- und Kenntnisprüfung können – sofern diese nicht öffentlich gefördert werden – Gebühren in Höhe von mehreren Tausend Euro anfallen.⁵²

Neben der Übernahmemöglichkeit der Kosten durch das IQ-Netzwerk können auch Arbeitsagenturen und Jobcenter Teilnahmegebühren in Form von Bildungsgutscheinen übernehmen, wenn die Kursträger über eine AZAV-Zertifizierung⁵³ verfügen. Eine Befragung der Jobcenter durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ergab, dass die Kosten für Ausgleichsmaßnahmen von etwa zwei Dritteln der befragten Jobcenter in den meisten Fällen übernommen werden. Hierbei spielt das Ermessen der zuständigen Sachbearbeiter_innen eine Rolle (vgl. Adacker et al. 2016, S. 36). Es könnte sich als schwierig erweisen das Jobcenter davon zu überzeugen, dass die jeweilige Qualifizierung notwendig und einer Vermittlung in unqualifizierte Arbeit vorzuziehen ist, da gemäß § 3 Abs. 1 SGB II „denjenigen Maßnahmen Vorrang eingeräumt [wird], die die ‚unmittelbare Aufnahme einer Erwerbstätigkeit‘ ermöglichen“ (Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik 2018, S. 29). Der gesetzliche Auftrag bestimmt damit, dass „die Vermittlung auch in unqualifizierte Arbeitsstellen Vorrang vor dem nachhaltigen Entwickeln beruflicher Potentiale“ hat (Beer 2013, S. 37).⁵⁴ Des Weiteren erhalten Asylsuchende mit ungeklärter Bleibeperspektive oftmals keine Fördermittel für Ausgleichsmaßnahmen. Außerdem werden Ausgleichsmaßnahmen, die mehr als

geplanten Studiengebühren in Höhe von 1500 Euro pro Semester dürften zugewanderte Akademiker_innen nicht betreffen. Grund ist die Regelung, dass Studierende mit einem „gefestigtem Inlandsbezug“ (MWK 2013) von der Gebühr ausgenommen werden (sollen). Diese Aussage kann jedoch nicht mit 100 prozentiger Wahrscheinlichkeit getroffen werden, einerseits weil nur Geflüchtete mit einer vom BAMF eingeschätzten „Schutzquote von 50 Prozent oder mehr“ (Landtag Baden-Württemberg 2017, S. 248) und damit einer so genannten sicheren Bleibeperspektive von der Befreiung profitieren können (zur weiteren mit dieser Einstufung verbundenen Problematik s. Kapitel 2.3); andererseits auch deshalb, weil sich unter den für diese Studie interviewten zugewanderten Akademiker_innen Personen befanden, die von der aufenthaltsrechtlichen Bestimmung des Finanzierungsnachweises für internationale Studierende betroffen waren (vgl. DAAD 2017). Damit zeigt sich, dass die Gruppen der internationalen Studierenden und der zugewanderten Akademiker_innen nicht in jedem Fall trennscharf auseinandergehalten werden können (s. dazu auch Kapitel 6.1.1).

⁵² Die Preise betragen z.B. 2.500 Euro für einen Vorbereitungskurs auf die Fachsprachprüfung von 12 Wochen (vgl. Interkultureller Sprachdienst Medizin o. J.) oder 5.988 Euro für einen Lehrgang von 12 Monaten, der zur Hälfte aus einem Praktikum besteht (vgl. Kulturakademie Dresden o. J.a.).

⁵³ AZAV: Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (<http://azwv.de/index.php>).

⁵⁴ Dieses Problem betrifft nicht nur zugewanderte Akademiker_innen. Besonders schwierig dürften es Personen haben, die sich nicht im Leistungsbezug befinden (z.B. weil sie einer nicht qualifikationsadäquaten Beschäftigung nachgehen oder weil ihr_e Ehepartner_in sie mitfinanziert), da ihre Förderung keine spätere Einsparung von nicht mehr benötigten Leistungen verspricht. Die betriebswirtschaftliche Verengung der Arbeitsförderung wirkt hier kontraproduktiv.

sechs oder acht Wochen dauern oder an Hochschulen durchgeführt werden müssen, nicht über die Instrumente des SGB II und III finanziert (vgl. Adacker et al. 2016, S. 36).

Die Recherchen belegen somit, dass die vorhandenen Programme zweifellos für die Teilnehmenden Chancen in Bezug auf eine verbesserte Arbeitsmarktintegration in Deutschland bieten, aber zum einen quantitativ nicht ausreichen, zum anderen mit strukturellen Problemen behaftet sind. Als ein besonders gravierendes Problemfeld zeigt sich für viele der Nutzer_innen allerdings die Finanzierbarkeit des Lebensunterhalts während einer Programmteilnahme.⁵⁵ Diesem Thema ist daher im Folgenden ein gesondertes Kapitel (Kap. 6) gewidmet.

⁵⁵ Sowohl in der Literatur (vgl. z.B. Boll et al. 2010, S. 83, 85; Jacob/Luschina 2017, S. 570–571), als auch in den von uns durchgeführten Interviews (s. Kapitel 7.8) wurde immer wieder thematisiert, dass eine Sicherung des Lebensunterhalts essenziell für die Teilnahme an entsprechenden Programmen sei.

6 Finanzierung des Studiums

Naturgemäß ist die Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums oder einer anderen Form der akademischen Nachqualifizierung ein Kernproblem für zugewanderte Akademiker_innen, die einen deutschen Abschluss erwerben oder eine ergänzende Qualifizierung absolvieren wollen. Die Voraussetzungen und Möglichkeiten, das Studium durch eigene Erwerbstätigkeit zu finanzieren, sind für unsere Zielgruppe ungünstiger als für andere Studierende: Sie entscheiden sich ja i.d.R. gerade deshalb für ein Studium, weil sie mit ihrem mitgebrachten Abschluss keine oder keine qualifikationsadäquate Beschäftigung finden können. Um in einem eher gering bezahlten Job den Lebensunterhalt zu verdienen, müssten sie in einem zeitlichen Umfang erwerbstätig sein, der mit einem vollzeitigen Studium plus erhöhtem Zeitbedarf wegen sprachlicher Hürden nur schwer vereinbar ist. Wenn dann auch noch Kinder zu erziehen sind, wird ein Studium ohne finanzielle Förderung völlig unmöglich.

Für Studierende und für andere in einer Ausbildung befindliche Menschen, denen „die für [ihren] Lebensunterhalt und [ihre] Ausbildung erforderlichen Mittel anderweitig nicht zur Verfügung stehen“, wurde bereits im Jahre 1971 das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) geschaffen (6.1). Dieses im ständigen Wandel befindliche Gesetz schließt Ausländer_innen unter den meisten Aufenthaltstiteln in die Förderung ein (6.1.1). Wie jedoch zu zeigen sein wird, trägt es den Lebens- und Bildungswegen von Migrant_innen, die nach abgeschlossener oder abgebrochener Hochschulausbildung im Ausland nach Deutschland kommen, nur sehr unzureichend Rechnung. Das Gesetz ist zwar migrationsoffen, aber zugleich migrationsblind. Dieser Mangel konnte durch die Rechtsprechung nur unvollkommen geheilt werden (6.1.2). Besonders problematisch ist, dass das Gesetz seit 1992 seinem Wortlaut nach Bewerber_innen mit ausländischem, im Ausland zur Berufsausübung qualifizierendem Abschluss ausschließt, obwohl die Rechtslage spätestens seit 1996 eine andere ist (6.1.3). Dadurch wird das Gebot der Normenklarheit verletzt, weshalb eine migrationsoffene Reform des Gesetzes dringend erforderlich ist (6.1.4). Auch die Altersgrenzen können ein Problem darstellen. Hier ist aber eine generelle Lösung einer Sonderregelung für Zugewanderte vorzuziehen (6.1.5).

Da ein Teil der Betroffenen das Studium aus dem Bezug von Grundsicherungsleistungen heraus anstrebt, gehen wir im zweiten Teil dieses Kapitels auch auf Möglichkeiten ein, Grundsicherung und Studium zu kombinieren (6.2). Mehr als vorübergehende Notlösungen bietet das Recht der Grundsicherung jedoch nicht. Deshalb betrachten wir in einem dritten Teil die bestehenden Förderungsmöglichkeiten ohne Rechtsanspruch – Bildungskredite und Stipendien der Studienförderungswerke sowie des Deutschlandstipendiums (6.3).

6.1 Ausbildungsförderung nach dem BAföG

6.1.1 Aufenthaltsrechtliche Voraussetzungen

Die persönlichen Voraussetzungen einer Ausbildungsförderung nach dem BAföG hinsichtlich Staatsangehörigkeit bzw. Aufenthaltsstatus sind in § 8 BAföG geregelt. Die Unübersichtlichkeit

und Komplexität dieser Regelungen ist ein Spiegel des deutschen Aufenthaltsrechts und insofern nicht dem BAföG als Mangel anzurechnen. Stark vereinfacht kann man sagen: Wer über einen Aufenthaltstitel oder eine Duldung verfügt, hat bei Vorliegen aller übrigen Voraussetzungen, insbesondere der Mittellosigkeit, spätestens nach 15 Monaten ununterbrochenen Aufenthalts einen Anspruch auf Förderung nach dem BAföG. Das ist eine im Grundsatz durchaus migrationsoffene Regelung: Das Förderungsangebot des BAföG richtet sich an die jeweilige „Inlandsbevölkerung“ unabhängig von der Staatsangehörigkeit oder Herkunft. Das entspricht der Zuordnung des BAföG zum Sozialrecht. Ausgeschlossen von der Förderung sind im Wesentlichen Personen, die ausschließlich zum Zwecke des Studiums nach Deutschland kommen (Aufenthalte nach § 16 AufenthG). Es erscheint nachvollziehbar, dass der Unterhalt dieser „Auslandsstudierenden“ nicht im Rahmen des BAföG gefördert werden soll. Für sie gibt es gesonderte Stipendienprogramme in Deutschland wie auch ggf. in ihren Herkunftsländern.

Bei näherer Betrachtung werden allerdings Grenzfälle deutlich, für die die Regelung nicht passt oder eine Härte oder Ungerechtigkeit bedeuten kann:

- Manche Personen, die als Auslandsstudierende kommen, sind hinsichtlich ihrer Wandermotive eigentlich Flüchtlinge – oder sie werden zu Flüchtlingen, wenn sich während ihres Aufenthalts in Deutschland die Lebensumstände im Herkunftsland so verschlechtern, dass eine Rückkehr nicht mehr möglich ist. Damit ist dann oft auch verbunden, dass die bisherige Quelle des Unterhalts versiegt, weil Familienangehörige im Herkunftsland ihre wirtschaftliche Existenz, ihre Freiheit oder gar ihr Leben verlieren. Der „Umstieg“ vom Status eines Auslandsstudierenden in den Status eines anerkannten Flüchtlings mit BAföG-Berechtigung ist risikoreich und kostet Zeit, während der der Unterhalt entweder nicht gedeckt ist oder gedeckt werden muss durch eine Sozialleistung, die nicht mit der Immatrikulation an einer Hochschule vereinbar ist (vgl. 6.2). So finden sich auch in unseren Interviews Fälle von Personen, die zunächst auf einem anderen ‚Ticket‘ des kurzzeitigen Aufenthalts, nämlich als ‚au pair‘, nach Deutschland gekommen sind und sich dann entschließen, ein Studium aufzunehmen (s. Kapitel 7.1 und 7.8.1).

Folgende Ausschlüsse von der Förderung aufgrund des aufenthaltsrechtlichen Status sind für die Zielgruppe der zugewanderten Akademiker_innen u.U. relevant:

- Wer mit einem Aufenthaltstitel zum Zwecke der Erwerbstätigkeit nach Deutschland gekommen ist (§§ 18-21 AufenthG), hat erst nach fünf Jahren rechtmäßiger Erwerbstätigkeit einen Anspruch auf BAföG (§ 8 Abs. 3 Nr. 1 BAföG).
- Wer durch Familiennachzug nach § 36 nach Deutschland kommt, hat keinen Anspruch auf BAföG. Das könnte Ehepartner betreffen, die zum Zeitpunkt des Nachzugs gerade noch minderjährig sind und daher nicht unter § 30 AufenthG fallen, aber auch die noch jungen Eltern von unbegleitet als Minderjährige nach Deutschland Gekommenen, sofern ihnen nicht Familienasyl zuerkannt wird, wodurch sie den gleichen Status erhalten wie andere Asylberechtigte.
- Nachgezogene Familienangehörige, die nach einer frühzeitigen Auflösung der Partnerschaft aufgrund eines Härtefalls (häusliche Gewalt) eine eigenständige Aufenthaltserlaubnis nach § 31 AufenthG erhalten, müssen 15 Monate auf den Anspruch warten (§ 8

Abs. 2 Nr. 2 BAföG), obwohl sie ihn vor der Trennung bereits gehabt hätten (§ 8 Abs. 2 Nr. 1 BAföG).

Von diesen Sonderfällen abgesehen, ist der Zugang zur Förderung eines Studiums nach dem BAföG unproblematisch für alle neu Zugewanderten, die sich in ihrer Bildungsbiographie am gleichen Punkt befinden wie die/der typische Bildungsinländer_in, die/der die Hochschulzugangsberechtigung erworben, aber noch kein Studium aufgenommen und keinen Abschluss erlangt hat. Aber Wanderungsbiographien sind nicht in dieser Weise synchronisiert mit Bildungsbiographien, und viele neu Zuwandernde, die in Deutschland studieren möchten, haben bereits einen Abschluss im Herkunftsland erworben, oder sie haben dort ein Studium begonnen, das sie – häufig gerade wegen ihrer Wanderung – nicht abschließen konnten. Wie zu zeigen sein wird, ist das BAföG strukturell nicht auf diese Konstellationen hin konzipiert. Das führt dazu, dass die Förderverwaltung immer wieder entsprechende Förderanträge ablehnt⁵⁶ und dass die Rechtsprechung, sofern sie Förderansprüche anerkennt, zu aufwändigen und teilweise logisch schwer nachvollziehbaren Konstruktionen greifen muss. Streitgegenstand ist in aller Regel die Förderung als Zuschuss und Grunddarlehen nach § 17 Abs. 1; die bloße Darlehensförderung für eine „weitere“ Ausbildung (§ 7 Abs. 2) ist dann meistens schon gewährt.

6.1.2 Förderungsschädlichkeit von aus dem Ausland mitgebrachten Abschlüssen

Grundproblematik

Ziel des BAföG ist es, allen in Deutschland dauerhaft Ansässigen eine berufsqualifizierende Ausbildung zu ermöglichen, aber nicht, allen eine Förderung zu gewähren. Eine vorausgehende und abgeschlossene Ausbildung, die dem Grunde nach förderungsfähig gewesen wäre, schließt eine spätere Förderung auch dann aus, wenn bisher keine Förderung in Anspruch genommen wurde, z.B. weil der Lebensunterhalt aus anderen Quellen gedeckt werden konnte. Ausbildungsförderung wird längstens geleistet bis zum Erwerb eines Hochschulabschlusses (§ 7 Abs. 1 Satz 1 BAföG – eingefügt durch Gesetz vom 23.12.2014). Daraus folgt im Umkehrschluss zunächst einmal: Wer bereits einen Hochschulabschluss erworben hat, hat keinen Anspruch auf Förderung eines weiteren Hochschulabschlusses, auch wenn bisher keine Förderung bezogen wurde und nunmehr die erforderlichen Mittel zur Bestreitung des Lebensunterhalts während eines weiteren Studiums fehlen.

Solange man nur Bildungsinländer_innen in Betracht zieht, erscheint diese Regelung sachgerecht. Sie schafft jedoch Probleme beim Zugang zur Förderung für zugewanderte Studierwillige, die einen Abschluss (oder auch nur ein begonnenes und weitgehend fortgeschrittenes Studium) aus dem Ausland mitbringen und mit dem Ziel, einen Zugang zum deutschen Akademiker-Arbeitsmarkt zu finden, einen deutschen Abschluss anstreben. Wie schwierig die Abgrenzung förderungsfähiger Ausbildungen einerseits von förderungsschädlichen bereits begonnenen oder

⁵⁶ Für die Leistungsgewährung sind neben dem Gesetz auch die Rechtssprechungen und die BAföG-Verwaltungsvorschriften relevant. Die Verwaltungsvorschriften erläutern, wie das Gesetz von den Sachbearbeiter_innen ausgelegt werden muss. Diese werden im weiteren Verlauf genauer erläutert.

abgeschlossenen Ausbildungen andererseits ist, zeigt sich daran, dass der § 7 BAföG bei den Novellierungen dieses Gesetzes besonders oft betroffen war, wenn auch nicht immer in einer für mitgebrachte ausländische Abschlüsse relevanten Weise. Die folgende Darstellung beschränkt sich allein auf den letztgenannten Aspekt.

Masterstudiengänge

Die Einführung von konsekutiven Bachelor-/Master-Studiengängen durch den „Bologna-Prozess“ und die dabei teilweise erfolgte Unterteilung von Staatsexamensstudiengängen in Bachelor und Master machten die Einfügung von Ausnahmen zum Grundsatz „Förderung bis zu *einem* Hochschulabschluss“ erforderlich (§ 7 Abs. 1a und 1b BAföG, in der heutigen Fassung schrittweise eingefügt durch zahlreiche Novellierungen zwischen 1998 und 2014). Studierende, die im Ausland einen Bachelor-Abschluss erworben haben, ihren Wohnsitz nunmehr im Inland haben und einen Masterstudiengang aufnehmen wollen, können diese Regelung problemlos nutzen. Das Gleiche gilt, wenn der wie auch immer benannte ausländische Abschluss von einer deutschen Hochschule als dem Bachelor gleichwertig anerkannt und auf dieser Grundlage eine Zulassung zum Masterstudium ausgesprochen wird. Die Entscheidung liegt also hier bei den Hochschulen, nicht im Förderungsrecht. In der bisher erkennbaren Praxis scheint dieser direkte Zugang zum Masterstudium aber eher selten zu gelingen. Zumindest der erste Schritt im deutschen Hochschulsystem wird für Viele im (ggf. nochmaligen) Erwerb eines Bachelorabschlusses bestehen, und in dieser Situation kann sich der bereits mitgebrachte Abschluss – egal ob Bachelor oder eine andere Art von Abschluss – förderungsschädlich auswirken.

Von der Rechtsprechung entwickelte Grundsätze

1981 hatte das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) über den Fall eines Klägers zu entscheiden, der in der DDR Bauwesen studiert, aber dieses Studium aufgrund einer Verurteilung wegen Fluchtversuch nicht abgeschlossen hatte und der nun die Förderung eines Medizinstudiums anstrebte, da das Bauwesen von vornherein nicht seinen Neigungen entsprochen habe. Zwar war der Kläger – zumindest zunächst – nicht in vollem Umfang erfolgreich, weil die Sache zwecks weiterer Tatsachenfeststellung an das Berufungsgericht zurückverwiesen wurde. Aber das BVerwG entwickelte in seinem Urteil vom 30.04.1981 (Az 5 C 36.79) mehrere Grundsätze und Argumentationsfiguren, die für die weitere Entwicklung von Rechtsprechung und Gesetzgebung bis heute bedeutsam sind:

- Eine außerhalb des Geltungsbereichs des BAföG begonnene oder absolvierte Ausbildung ist bei der Beurteilung der Fördervoraussetzungen nur dann zu berücksichtigen, „wenn sie nach Zugangsvoraussetzungen, Art und Inhalt der Ausbildung sowie dem vermittelten Ausbildungsabschluss den im Geltungsbereich des Gesetzes maßgeblichen Ausbildungsstätten *vergleichbar* ist. Diese Voraussetzung ist jedenfalls dann gegeben, wenn die außerhalb des Geltungsbereichs des Gesetzes gelegene Ausbildungsstätte den

in §§ 2 Abs. 1 BAföG genannten, im Geltungsbereich des Gesetzes gelegenen Ausbildungsstätten *gleichwertig* ist (vgl. § 5 Abs. 4 BAföG).“⁵⁷

- In Anknüpfung an die Bestimmungen des Bundesvertriebenengesetzes zur Anerkennung von außerhalb des Bundesgebietes erworbenen Abschlüssen wurde festgestellt, dass diese mit einem Ausbildungsabschluss innerhalb des Geltungsbereichs des Gesetzes dann *vergleichbar* seien, wenn sie als *gleichwertig* anzuerkennen sind und die *Aufnahme einer Berufstätigkeit im Bundesgebiet ermöglichen*.
- Wenn keine Vergleichbarkeit/Gleichwertigkeit vorliegt, dann handelt es sich bei der bisher betriebenen Ausbildung um eine nach dem BAföG nicht relevante Ausbildung, und das Studium ist als eine *Erstausbildung* nach § 7 Abs. 1 zu fördern. Wenn dagegen Vergleichbarkeit/Gleichwertigkeit gegeben ist, handelt es sich um eine *andere Ausbildung* nach § 7 Abs. 3, die nur unter der Voraussetzung eines „wichtigen Grundes“⁵⁸ nach Ausbildungsabbruch oder Fachrichtungswechsel gefördert werden kann.
- Wenn ein Ausbildungsgang, der zu einem gleichwertigen Abschluss geführt hätte, abgebrochen und im Inland nicht wiederaufgenommen wird, handelt es sich um einen *Fachrichtungswechsel*, der (nach seinerzeitiger Gesetzeslage) eine Ausbildungsförderung als Zuschuss und Grunddarlehen nur dann zulasse, wenn er *aus unabweisbarem Grund* erfolgt ist. „Ein Grund ist nur dann unabweisbar, wenn Umstände eintreten, die die Fortführung der bisherigen Ausbildung *objektiv und subjektiv unmöglich* machen“. Das wurde im vorliegenden Fall (BVerwG, Urt. v. 30.04.1981, Az 5 C 36.79) verneint.
- „Hat der Auszubildende eine Ausbildung an einer außerhalb des Geltungsbereichs des Gesetzes gelegenen Ausbildungsstätte nicht abgeschlossen, dann ist diese Ausbildung nach einem Ausbildungsabbruch oder bei einem Fachrichtungswechsel *als bisherige Ausbildung anzusehen*, wenn der Auszubildende die bereits erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bei einer Fortsetzung der Ausbildung im Geltungsbereich des Gesetzes in einem vergleichbaren Ausbildungsgang sich hätte zunutze machen können. Diese Voraussetzung ist erfüllt, wenn die außerhalb des Geltungsbereichs des Gesetzes absolvierten Studienzeiten bei einer Fortsetzung der Ausbildung im Geltungsbereich des Gesetzes, wenn auch nicht in vollem Umfange, so doch *im wesentlichen* angerechnet werden.“ Diese Anrechenbarkeit „im wesentlichen“ (sic) wurde in späteren Urteilen konkretisiert zu „mehr als die Hälfte“⁵⁹ (im Urteil des BVerwG v. 17.04.1997, Az 5 C 5.96 nur als wiedergegebene Argumentationsführung der Vorinstanz, die vom BVerwG nicht gerügt wird).

⁵⁷ Der quasi-synonyme Sprachgebrauch von „vergleichbar“ und „gleichwertig“ ist im Gesetzeswortlaut des BAföG angelegt, und das BVerwG verzichtet mit seiner „jedenfalls“-Argumentation auf eine begriffliche Unterscheidung. Diese sprachliche Unschärfe zieht sich durch die einschlägige Rechtsprechung. Mit dem 2012 in Kraft getretenen Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen (BQFG) existiert nunmehr eine gesetzliche Definition von „Gleichwertigkeit“ (§ 4 BQFG).

⁵⁸ Die heutige Alternative des „unabweisbaren“ Grundes wurde erst 1996 in § 7 Abs. 3 eingefügt, während es ihn in § 17, der die Förderungsart (Zuschuss oder Darlehen) regelt, bereits gab – vgl. den folgenden Spiegelstrich.

⁵⁹ Zur Präzisierung: Gemeint ist, dass mehr als die Hälfte der bisherigen Ausbildung auf die andere Ausbildung angerechnet wird, also nicht notwendigerweise, dass sich die andere Ausbildung um mehr als die Hälfte verkürzt.

Kritische Würdigung des Grundsatzurteils von 1981

Die in der weiteren Entwicklung entstandene Funktion dieses Urteils als grundsatzbildend für Entscheidungen über Förderungsansprüche von Studierenden mit einem im Ausland erworbenen Studienabschluss ist problematisch, weil im zugrundeliegenden Fall kein Studienabschluss vorlag und weil das BVerwG die Sache an das Berufungsgericht zurückverwies. Für den konkreten Fall besagte dieses Urteil nämlich lediglich, dass das oberste Verwaltungsgericht einen unabweisbaren Grund für einen Fachrichtungswechsel nicht erkennen konnte und dass eine Förderung durch Zuschuss daher nur nach § 7 Abs. 1 als Erstausbildung möglich sei, und dieses nur dann, wenn das Studium an der DDR-Hochschule für Bauwesen kein mit den vom BAföG umfassten Ausbildungen vergleichbarer Ausbildungsgang sei. Im Umkehrschluss heißt das: Wenn die Ausbildung im Bauwesen abgeschlossen worden wäre, wenn dieser Abschluss als einem Abschluss aus dem Bundesgebiet gleichwertig anzuerkennen wäre und wenn er schließlich hier die Aufnahme einer Berufstätigkeit ermöglichte, dann gäbe es keinen Anspruch auf Ausbildungsförderung. Das gilt bis heute für Zugewanderte mit Abschluss aus dem Ausland, wobei die Fragen umstritten bleiben:

- Nach welchem Maßstab ist Gleichwertigkeit festzustellen, bzw. welche Instanzen sind autoritativ für eine solche Feststellung?
- Ist die „Ermöglichung“ einer Berufstätigkeit lediglich formalrechtlich als Offenheit des Zugangs oder nach Maßgabe der tatsächlich eröffneten Arbeitsmarktchancen zu verstehen?

Eine weitere Zone der Unklarheit in diesem Urteil besteht in der Reichweite der Indizwirkung einer Anrechenbarkeit von absolvierten Studienzeiten, die bei „wesentlichem Umfang“ zu einer förderungsrechtlichen Berücksichtigung der bisherigen Ausbildung und damit zu einer Einstufung der ggf. zu fördernden neuen Ausbildung als „andere“ nach § 7 Abs. 3 führen soll: Gilt das nur, wie nach dem Tatbestand des zugrundeliegenden Einzelfalls und dem Wortlaut des Urteils anzunehmen, wenn kein Abschluss vorliegt, also nach Abbruch oder Fachrichtungswechsel? Oder sind auch Studierende mit einem nicht gleichwertigen, im Bundesgebiet keine Berufstätigkeit ermöglichenden Abschluss immer dann auf die Förderung als „andere Ausbildung“ nach § 7 Abs. 3 verwiesen, wenn wesentliche Teile der absolvierten Studienzeiten auf das zu fördernde Studium angerechnet werden können? Die nachfolgende Rechtsprechung hat das meistens angenommen und daher eher selten eine Förderung als Erstausbildung zuerkannt (s.u.). Das Urteil des BVerwG von 1981 würde aber auch den Schluss zulassen, dass Studierwillige mit einem ausländischen Abschluss, der nicht gleichwertig ist und keine Berufstätigkeit auf dem entsprechenden Niveau ermöglicht, zu behandeln seien wie bildungsinländische Studienanfänger_innen.

Erstausbildung oder „andere Ausbildung“?

Das OVG Münster hat in einem Fall das Indiz der Anrechenbarkeit von absolvierten Studienzeiten schon wegen der Widersprüchlichkeit der zu dieser Frage zu erhaltenden Auskünfte verworfen, allein auf die Nichtvergleichbarkeit des Studiengangs und die fehlende Gleichwertigkeit des Abschlusses abgestellt und folglich einen Anspruch auf Förderung als Erststudium nach § 7

Abs. 1 zuerkannt (OVG Münster, Urt. v. 26.10.2007, Az. 2 A 126/07). Dagegen ist das VG Hamburg trotz eigenständiger, von der Bewertung durch die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (ZAB) stark nach unten abweichender Bewertung eines Abschlusses als nicht vergleichbar davon ausgegangen, dass die Ausbildung in Deutschland *in jedem Falle* eine „andere Ausbildung“ i.S.d. § 7 Abs. 3 sei (VG Hamburg, Urt. v. 22.09.2014, Az. 2 K 2118/14). Soweit die Gerichte einen Förderungsanspruch von Studierenden mit Abschluss aus dem Ausland bejahen, gehen sie ganz überwiegend den Weg einer „anderen Ausbildung“. Das wäre weniger problematisch, wenn es dabei nur um eine Verkürzung von Studien- und Förderzeiten ginge. Aber, wie zu zeigen sein wird (bzw. schon beim Grundsatzurteil zum Fall „DDR-Bauwesen“ erkennbar ist), zieht die Einstufung als „andere Ausbildung“ weitere Restriktionen nach sich.

Hürden der Förderung einer „anderen Ausbildung“

Das offensichtlich nur mit Blick auf inländische Bildungswege konzipierte BAföG kennt für die Förderung einer „anderen Ausbildung“ nur zwei Fallkonstellationen: Abbruch oder Fachrichtungswechsel. Aber wie ist es einzuordnen, wenn das Studium in Deutschland in der gleichen oder einer eng verwandten Fachrichtung erfolgt wie das Auslandsstudium, das bereits zu einem Abschluss geführt hat, der aber einem inländischen Abschluss nicht gleichwertig ist? Im Hinblick auf den möglichst raschen Erwerb eines deutschen Abschlusses ist die Beibehaltung der Fachrichtung ja eigentlich wünschenswert, da in aller Regel die Verwertbarkeit von bereits Gelerntem – was nicht identisch sein muss mit der Anrechnung von Fachsemestern – am weitestgehenden gegeben sein sollte. Auch hinsichtlich der Motivation und Identifikation ist es vorteilhaft, wenn die Studierenden an ihrem „Wunschberuf“ festhalten können, vorausgesetzt, das ursprüngliche Studium entsprach diesem Berufsziel. Aber wenn somit offensichtlich kein Fachrichtungswechsel stattfindet, ist die Förderung einer „anderen Ausbildung“ nach der Systematik des BAföG nur nach Abbruch möglich. Um diesen konstatieren zu können, geht die Rechtsprechung teilweise so weit, den Verzicht auf die Berufsausübung im Herkunftsland dem Abbruch der Ausbildung gleichzustellen. Das ist zwar logisch nur schwer nachzuvollziehen, ist aber für die Gerichte die einzige Möglichkeit, einen Anspruch auf eine „andere Ausbildung“ trotz Vorliegens eines Abschlusses in der gleichen Fachrichtung festzustellen.⁶⁰

Eine unausweichliche Folge der Begründung eines Förderanspruchs über § 7 Abs. 3 BAföG ist, dass der Abbruch oder der Fachrichtungswechsel *aus wichtigem oder aus unabweisbarem Grund* erfolgt sein müssen. Soweit Abbruch oder Fachrichtungswechsel erstmalig und bis zum Beginn des dritten Fachsemesters erfolgt sind, wird nach dem Gesetzeswortlaut i.d.R. ein „wichtiger Grund“ vermutet; anderenfalls bedarf es nach heutiger Gesetzeslage eines „unabweisbaren Grundes“. Dieser ist auch erforderlich, wenn die Förderung über die durch Anrechnung früherer

⁶⁰ „Zwar ist das Studium der Klägerin in Russland von ihr bereits abgeschlossen worden, so dass ein ‚Abbruch‘ im Sinne dieser Vorschrift streng genommen nicht mehr möglich ist. Doch steht die mit der Übersiedlung nach Deutschland verbundene Aufgabe der mit dem russischen Philologiestudium verbundenen russischen Berufsperspektive förderungsrechtlich einem Studienabbruch näher als einem - im Zeitpunkt der Übersiedlung noch völlig offenen - Fachrichtungswechsel“ (BVerwG Urt. v. 10.04.2008, Az. 5 C 12/07).

Fachsemester verkürzte Förderungshöchstdauer hinaus als Grundförderung begehrt wird und es sich nicht um den ersten Fachrichtungswechsel handelt (§ 17 Abs. 3 Satz 2). Wenn Ausbildungsabbruch oder Fachrichtungswechsel in engem Zusammenhang mit dem Verlassen des Herkunftslandes stehen und insbesondere, wenn – wie im bereits zitierten Beispiel – die Migration und damit der Verzicht auf die Berufsausübung im Herkunftsland dem Ausbildungsabbruch gleichgestellt werden, gerät die Rechtsprechung zur Ausbildungsförderung in das Fahrwasser asyl- und aufenthaltsrechtlicher Erwägungen, weil nun die Gründe, das Herkunftsland zu verlassen, als „wichtig“ oder „unabweisbar“ bewertet werden müssen. Die zugewanderten Studierenden, die eine Ausbildungsförderung begehren, werden in die Situation gebracht, ihre Migrationsentscheidung erneut rechtfertigen zu müssen.

Als Zwischenfazit ist festzuhalten, dass die Zielgruppe der Akademiker_innen mit einem in Deutschland nicht berufsqualifizierenden Abschluss oder mit einem begonnenen Studium, das sie hier nicht fortsetzen wollen oder können, im BAföG nicht adäquat repräsentiert ist. Die durch das Gesetz abgedeckten Fallgestaltungen entsprechen inländischen Biographien und genügen nicht den Anforderungen einer Einwanderungs- und Integrationsgesellschaft. Anders als bei Bildungsinländer_innen ist es nicht gerechtfertigt, Neuzugewanderten frühere Ausbildungen entgegenzuhalten, zu denen das deutsche Gemeinwesen nichts beigetragen hat, oder berufliche Neuorientierungen zu überprüfen und zu bewerten, die sich aus der Migrationssituation ergeben. Dass dieses ständig erfolgt, ist darauf zurückzuführen, dass das BAföG zwar durchaus bei der Definition der persönlichen Voraussetzungen (s.o., 6.1.1 zu § 8), aber in keiner Weise bei der Normierung förderbarer Ausbildungswege der Situation der Zuwanderung Rechnung trägt.

Bewertung von Ausbildungsabschlüssen

Die Bewertung von Ausbildungsabschlüssen ist nach den vom BVerwG entwickelten Grundsätzen relevant für die Entscheidung

- ob die im Ausland besuchte Ausbildungsstätte nach Zugangsvoraussetzungen, Art und Inhalt der Ausbildung sowie dem vermittelten Ausbildungsabschluss den im Geltungsbereich des Gesetzes maßgeblichen Ausbildungsstätten *vergleichbar* ist,
- ob der dort zu erreichende Abschluss als *gleichwertig* anzuerkennen ist und die Aufnahme einer Berufstätigkeit im Bundesgebiet *ermöglicht*.

Zur Beurteilung dieses Sachverhaltes stehen den Gerichten Auskünfte der für die Anerkennung nach dem BQFG und nach den entsprechenden Ländergesetzen „zuständigen Stellen“ sowie die Bewertungen der ZAB zur Verfügung; sie sind aber auch nicht gehindert, eigenständig Erkundigungen vorzunehmen. Die unterschiedliche Bewertung zweier offensichtlich sehr ähnlicher Ausbildungsabschlüsse aus der Ukraine, der in der Tatbestandsdarstellung einmal als „Bakkalaureat der Philologie, Lehrerin für englische Sprache und englische Literatur“ und einmal als „Bachelor und Diplom mit der Befähigung zur Tätigkeit als Lehrer für Englische Sprache und Auslandsliteratur in der Basisschule“ bezeichnet werden, wirft ein Licht auf die Uneinheitlichkeit der Rechtsprechung und die Aussagekraft der Bewertungen der ZAB. Diese hatte in beiden Fällen gleichlautend festgestellt:

„Der ukrainische Abschluss ist als Entsprechung des deutschen Hochschulbakkalaureats (BA-Abschluss) nach dreijähriger Studiendauer anzusehen. Materielle Gleichwertigkeit und mithin ein äquivalenter Berufsabschluss werden angenommen“ (gleichlautendes Zitat in VG Hamburg, Urt. v. 22.09.2014, Az. 2 K 2118/14, und VG Saarlouis, Urt. v. 13.03.2018, Az. 3 K 2717/16).

Das VG Hamburg (Urt. v. 22.09.2014, Az. 2 K 2118/14) kam – offenbar aufgrund eigener Recherchen – zu dem Ergebnis, dass die ukrainische Ausbildung hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen (bereits nach zehnjährigem Besuch einer allgemeinbildenden Schule) und der Ausbildungsinhalte (hoher Anteil von allgemeinbildenden Inhalten) eher einer Fachoberschule entspreche. Allenfalls der letzte Teil der Ausbildungszeit von einem Jahr und zehn Monaten führe über das Niveau des deutschen Abiturs hinaus und könne insofern als Fachhochschulbesuch gewertet werden. Diese Ausbildung sei folglich nicht gleichwertig und vermittle keinen in Deutschland verwertbaren Abschluss; ein Förderungsausschluss nach § 7 Abs. 1 Satz 2⁶¹ liege folglich nicht vor, und das Studium in Deutschland sei als „andere Ausbildung“ nach Abs. 3 zu fördern.

Das VG Saarlouis (Urt. v. 13.03.2018, Az. 3 K 2717/16) geht in Kenntnis der Tatbestandsermittlungen des VG Hamburg hingegen davon aus, dass der Kläger über einen förderungsrechtlich beachtlichen Ausbildungsabschluss aus seinem Heimatland verfüge. Es handele sich laut Feststellung der ZAB um einen Bachelor-Abschluss, der als zu einer Berufsausübung im Inland befähigender, gleichwertiger Abschluss anerkannt sei. Dass dieser in Deutschland keinen Zugang zum Lehramt eröffne, sei unerheblich, denn der Kläger könne sich in einem nicht reglementierten Beruf bewerben. Die von der ZAB zu beurteilende Gleichwertigkeit bedeute nicht Gleichheit. Dem Argument des Klägers, „es sei nicht ersichtlich, zu welchen Tätigkeiten im nicht reglementierten Bereich der Ausbildungsabschluss qualifiziere“, wird vom Gericht entgegengehalten, es sei „nicht Aufgabe der ZAB, konkret Berufsfelder zu nennen, in denen er sich mit seiner Qualifikation bewerben kann“ (Zitate aus dem genannten Urteil).⁶² In der Tat ist das nicht Aufgabe der ZAB. Aber das Grundsatzurteil des BVerwG von 1981 würde es eigentlich nahelegen, dass das Gericht auch andere Erkenntnisquellen nutzt, um festzustellen, ob der Abschluss die Aufnahme einer Berufstätigkeit im Bundesgebiet ermöglicht. Gemeint ist hier natürlich eine Berufstätigkeit auf dem Niveau des Abschlusses, denn irgendeine Berufstätigkeit ist immer möglich, wird dann aber nicht durch den mitgebrachten Abschluss ermöglicht (vgl. OVG Hamburg, Beschl. v. 04.05.2015, Az 4 Bs 47/15). Grundsätzlich zeigt sich hier das Problem, dass die von der ZAB verwendeten Kategorisierungen von ausländischen Ausbildungen nicht unmittelbar übersetzbar sind in die höchstrichterlich entwickelten Voraussetzungen für eine Ausbildungsförderung: Die ZAB benutzt Begriffe wie „Entsprechung“ und „materielle Gleichwertigkeit“. Als Einrichtung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und entsprechend ihrem Auftrag, „Fachinformationen über das entsprechende Bildungssystem oder den vorliegenden Bildungsnachweis“ bereitzustellen (vgl. KMK o. J.a), bewertet die ZAB in erster Linie den ‚Bildungsinput‘. Anders als die nach

⁶¹ Siehe hierzu Kap. 6.1.3.

⁶² Leider ist die Stellungnahme der ZAB, die sich offenbar im Einzelnen mit den Feststellungen des VG Hamburg zu der in Frage stehenden ukrainischen Ausbildung auseinandersetzt, nicht dokumentiert. Insbesondere bei den Zugangsvoraussetzungen (VG Hamburg: nach der 10. Klasse) wäre es interessant zu erfahren, ob sich das VG Hamburg in dieser grundsätzlichen Frage irrte oder wie die ZAB zu einer völlig anderen Bewertung des ukrainischen Studiengangs kommt.

dem BQFG und den Anerkennungsgesetzen der Länder zuständigen Stellen hat die ZAB keine Möglichkeit, unter Hinzuziehung etwaiger Berufserfahrungen die „berufliche Handlungsfähigkeit“, also den ‚*Bildungoutput*‘ im Sinne erworbener Kompetenzen zu bewerten. Erst recht liegt es weder im Auftrag noch in der Kompetenz der ZAB, die Verwertbarkeit eines Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt, also seine anzunehmende „privatwirtschaftliche Wertschätzung“ (Henkelmann 2012, S. 26) einzuschätzen. Deshalb sind – entgegen der Praxis der BAföG-Förderverwaltung – die Bewertungen der ZAB als alleinige Grundlage zur Entscheidung über einen Förderanspruch nicht ausreichend. Das VG Gelsenkirchen (Urt. v. 09.11.2016, Az. 15 K 400/15) bezieht beispielsweise in seine Tatsachenermittlung die Auskunft des Jobcenters über erfolglose Bewerbungen der Klägerin ein. Dergleichen findet sich in den einschlägigen Urteilen aber eher selten.

Wenn der mitgebrachte Abschluss nur hinsichtlich des ‚Bildungsinput‘ und nicht hinsichtlich der Verwertbarkeit auf dem deutschen Arbeitsmarkt bewertet wird, können zugewanderte Akademiker_innen mit Abschluss aus dem Ausland in die im Folgenden beschriebene Situation geraten:

- Die ZAB bezeichnet den Abschluss als „materiell gleichwertig“, was hinsichtlich der Funktion der ZAB, ausländische Abschlüsse für deutsche Arbeitgeber zu erläutern, eigentlich ein wünschenswertes Ergebnis ist.
- Bewerbungen um entsprechende gleichwertige Positionen bleiben jedoch erfolglos, weil Arbeitgeber trotz der Bewertung der ZAB kein Vertrauen in die mitgebrachte Qualifikation haben (s. Kapitel 2.2.2).
- Die betroffene Person möchte deshalb erneut studieren, um einen deutschen Abschluss zu erwerben.
- Eine Grundförderung nach dem BAföG wird aber mit Hinweis auf die Bewertung der ZAB versagt, da das gesetzliche Förderziel – „bis zu einem berufsqualifizierenden Abschluss, längstens bis zum Erwerb eines Hochschulabschlusses“ (§ 7 Abs. 1 Satz 1) – bereits verwirklicht sei.

Absurdität der gegenwärtigen Rechtslage

Wie die Beispiele von syrischen Flüchtlingen zeigen, ist es für Studierwillige mit ausländischem Abschluss förderungsrechtlich günstiger, keine oder keine vollständigen Unterlagen über den Studienabschluss zu besitzen, denn dann kann eine Gleichwertigkeit nicht festgestellt werden (VG Leipzig, Urt. v. 26.01.2016, Az. 5 L 1429/15; VG Saarlouis, Urt. v. 13.03.2018, Az. 3 K 2717/16). Noch günstiger wäre es wohl, zwar eine Hochschulzugangsberechtigung zu besitzen, aber noch nie studiert zu haben, denn dann ist man inländischen Bewerbern gleichgestellt, benötigt keinen „wichtigen“ oder „unabweisbaren“ Grund, muss keine das Studium betreffenden Unterlagen aus dem Heimatland beschaffen, beglaubigen oder übersetzen lassen und erhält problemlos die volle Förderungsdauer. Beratungsstellen müssten eigentlich Studierwilligen, deren Abschlüsse als in Deutschland nicht marktgängig eingeschätzt werden, den Rat geben: *Sagt den deutschen Behörden nicht, dass ihr studiert habt!*

Ähnlich wie im Asylverfahren, wo das Fehlen von Herkunftsdokumenten aufenthaltsverlängernd wirken kann, besteht somit förderungsrechtlich ein Anreiz, Teile der eigenen Bildungsbiographie

zu verschweigen. Ein solches Verleugnen der eigenen akademischen Biographie und Identität ist jedoch demütigend, verlängert u.U. Ausbildungswege und erschwert die berufliche Integration. Integrationspolitisch wäre es zielführender, mitgebrachte Qualifikationen zu honorieren anstatt sie den zugewanderten Studierwilligen förderungsrechtlich entgegenzuhalten.

6.1.3 Scheinbarer Ausschluss von Studierenden mit ausländischem Abschluss

Die 15. BAföG-Novelle von 1992

Das oben ausführlich wiedergegebene Grundsatzurteil von 1981 führte zu einer eher überschaubaren Anzahl von Urteilen, in denen Zugewanderten mit Abschluss aus dem Ausland ein Anspruch auf Förderung zuerkannt wurde (OVG Münster, Urt. v. 13.08.1984 - 16 A 2849/83; OVG Münster, Urteil vom 27.08.1984, Az. 16 A 2932/83). Dennoch sah sich der Gesetzgeber – in diesem Fall der Bundesrat – zum Eingreifen veranlasst. Zum ersten Mal in der Geschichte des BAföG wurde explizit der Sachverhalt „im Ausland erworbener Ausbildungsabschluss“ in das Gesetz eingeführt, aber nicht mit der Absicht der Öffnung, sondern der Schließung.

Durch die 15. BAföG-Novelle wurden 1992 die folgenden Sätze eingefügt:

„Berufsqualifizierend ist ein Ausbildungsabschluss auch dann, wenn er im Ausland erworben wurde und dort zur Berufsausübung befähigt. Satz 2 ist nicht anzuwenden, wenn der Auszubildende eine im Inland begonnene Ausbildung fortsetzt, nachdem er im Zusammenhang mit einer nach § 5 Abs. 2 Nr. 1 dem Grunde nach förderungsfähigen Ausbildung einen berufsqualifizierenden Abschluss erworben hat“ (§ 7 Abs. 1 Satz 2 und 3).

Im ursprünglichen Gesetzentwurf der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 1992: Bundestagsdrucksache 12/2108) waren keinerlei Änderungen im Bereich des § 7 vorgesehen; die Einfügung kam vielmehr zustande aufgrund der Stellungnahme des Bundesrates (639. Sitzung am 14. Februar 1992 – wiedergegeben in Bundestagsdrucksache 12/2108). Als Begründungen wurden vom Bundesrat angeführt:

- Die Änderung sei erforderlich, „um der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichtes zu begegnen, wonach im Ausland erworbene Abschlüsse bei einer Entscheidung nach § 7 BAföG nur dann berücksichtigt werden dürfen, wenn der erworbene Abschluss einem entsprechenden inländischen Abschluss gleichwertig ist und die Aufnahme einer entsprechenden Berufstätigkeit im Bundesgebiet ermöglicht.“ Die vorgeschlagene Änderung gehe auf das „Ergebnis der Beratungen einer vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Jahr 1985 eingesetzten Arbeitsgruppe zurück, nachdem erkennbar geworden ist, dass eine Änderung der Rechtsprechung nicht zu erreichen sein wird und die Ergänzung der Allgemeinen Verwaltungsvorschrift zum BAföG nicht zu dem gewünschten Ziel geführt hat. Die Klarstellung im Gesetz entspricht der bisherigen Verwaltungspraxis“ (Deutscher Bundestag 1992, S. 18 – Hervorhebungen d. Verf.).
- Als inhaltliche Begründung wurde angegeben, dass die betreffende Rechtsprechung dazu führe, „dass Auszubildende, die sich zunächst für eine im Ausland angebotene Ausbildung entschieden haben, unter Berufung auf eine fehlende oder nicht gleichwertige Anerkennung im Inland bzw. eine fehlende Verwertbarkeit der Berufsqualifikation die Förderung einer weiteren Ausbildung verlangen können, ohne an die einschränkenden

Voraussetzungen des § 7 Abs. 2 BAföG gebunden zu sein“. Es solle eine Ungleichbehandlung zu vergleichbaren Inlandsfällen vermieden werden (Deutscher Bundestag 1992, S. 18).

Nach der Begründung des Bundesrats ging es also angeblich gar nicht um Ausländer_innen, die einen Hochschulabschluss mitbringen, sondern um Inländer_innen, die mit einem solchen Abschluss aus dem Ausland zurückkehren. Die möglichen Konsequenzen der eingefügten Formulierungen für Ausländer wurden in der Gesetzesbegründung nicht erörtert.

Eine ausführliche Recherche von Verwaltungsgerichtsentscheidungen aller Instanzen zu § 7 BAföG aus den Jahren 1981 bis 1992 (beck-online), also seit der oben wiedergegebenen Grundsatzentscheidung des BVerwG, förderte jedoch keinen einzigen Fall eines inländischen Rückkehrers mit ausländischem Abschluss zutage. Es gab lediglich (überwiegend ablehnende) Entscheidungen zur Förderung eines Auslandsstudiums, das auf einen im Inland nicht verwertbaren Abschluss gerichtet war. Insofern bleiben starke Zweifel, ob die angegebene Begründung die tatsächliche Intention der Initiatoren wiedergibt. Die Durchsicht der Gesetzgebungsmaterialien (Plenarprotokolle und Ausschussempfehlungen von Bundestag und Bundesrat zur 15. BAföG-Novelle) ergab keinerlei Aufschluss zum weiteren Hintergrund der Gesetzesänderung. Die einschlägigen Kommentare geben dazu ebenfalls keine Auskunft, sondern referieren lediglich die seinerzeitige Gesetzesbegründung und die danach (s.u.) vom BVerwG vorgenommene teleologische Reduktion. Eine Recherche in elektronischen Zeitungsarchiven für 1992 ergab zahlreiche Artikel zur BAföG-Novellierung, aber die hier interessierende Veränderung wird mit keinem Wort erwähnt. Nicht übersehen sollte man aber den zeithistorischen und diskurspolitischen Kontext: Auf der genannten Plenarsitzung des Bundestages stand auch die Änderung des Grundgesetzes im Zusammenhang mit der Einschränkung des politischen Asylrechts auf der Tagesordnung, die dann allerdings erst 1993 realisiert wurde.

Das Bundesverwaltungsgericht räumt die Hürde beiseite, aber sie behält Auswirkungen

Im Jahre 1996 hatte das BVerwG über die Förderung eines Aussiedlers aus Polen zu entscheiden, der dort mehrere Ausbildungen absolviert und zuletzt Soziologie studiert hatte, in Deutschland nun aber Förderung für ein Studium der Betriebswirtschaftslehre begehrte. Das BVerwG zitierte die Begründung zur Gesetzesänderung von 1992, dass man der Rechtsprechung dieses Gerichtes habe „begegnen“ wollen, und nahm den Gesetzgeber hinsichtlich des anderen Teils seiner Begründung beim Wort: Die Regelung betreffe „nur die Auszubildenden, die sich bei offener Möglichkeit⁶³ einer Ausbildung im Inland für eine berufsbildende Ausbildung im Ausland entschieden haben“; es sei „nicht die Absicht des Gesetzgebers, Auszubildende von der Ausbildungsförderung auszuschließen, wenn eine solche freiwillige Entscheidung für eine Ausbildung im Ausland

⁶³ Die offene Wahlmöglichkeit fehlt bei den in Tz. 7.2.22 b BAföG VwV genannten Personengruppen wie etwa „Spätaussiedlern und Asylberechtigten und auch bei solchen ausländischen Ehegatten deutscher Staatsangehöriger, die vor der Eheschließung und Übersiedlung in das Bundesgebiet nicht die Möglichkeit hatten, eine Ausbildung in Deutschland zu wählen.“ Dies trifft exakt auf die Zielgruppe zu, da diese freie offene Möglichkeit erst mit der Übersiedlung besteht.

nicht vorliegt“. Der in § 7 Abs. 1 eingefügte Satz 2⁶⁴ sei folglich entsprechend seinem Maßnahmezweck eingeschränkt auszulegen („teleologische Reduktion“). Der betroffene Aussiedler habe vor seiner Aussiedlung aus Polen keine Möglichkeit des Studiums in Deutschland gehabt; deshalb komme es nicht auf die Frage an, ob er in Deutschland entsprechend dem in Polen vor Aufnahme des abgebrochenen Studiums erreichten Abschluss als Kraftfahrzeugmechaniker arbeiten könne. Auch sei die Feststellung der Vorinstanz, dass die in Polen erbrachten Studienleistungen im Fach Soziologie für ein Soziologiestudium an der in Deutschland gewählten Universität nicht hätten verwertet werden können und dass dieses einen „wichtigen Grund“ für den Abbruch des Soziologiestudiums darstelle, revisionsrechtlich nicht zu beanstanden. Folglich sei das BWL-Studium als „andere Ausbildung“ nach erstmaligem Abbruch „aus wichtigem Grund“ nach § 7 Abs. 3 BAföG zu fördern (BVerwG, Urteil vom 31.10.1996 - 5 C 21/95).

Damit sind nun Antragsteller_innen mit einem ausländischen Abschluss, der im Herkunftsland berufsqualifizierend ist, im Inland aber nicht, entgegen dem Gesetzeswortlaut weiterhin nicht grundsätzlich von einer Förderung ausgeschlossen. Jedoch wurde im Ergebnis von Gesetzesnovellierung und teleologisch reduzierender Rechtsprechung eine weitere Hürde errichtet: Es muss nun geprüft werden, ob die betreffende Person zum Zeitpunkt des Ausbildungsbeginns im Ausland die „offene Möglichkeit“ einer Ausbildung im Inland gehabt hätte. Die zur gerichtlichen Entscheidung gebrachten Fälle (Spätaussiedler, Heiratsmigrant_innen aus den GUS-Staaten und der Türkei, Geflüchtete) scheiterten meistens nicht an diesem Kriterium. Die Förderverwaltungen haben jedoch dazu tendiert, sich an den konkreten Fallkonstellationen der höchstrichterlichen Urteile („Aussiedler“, „Asylberechtigte“) statt am abstrakten Grundsatz „keine offene Wahlmöglichkeit zwischen Inlands- und Auslandsausbildung“ zu orientieren. Tatsächlich hat das BVerwG auch erst schrittweise zu einer solchen abstrakten Formulierung gefunden. Auch haben die Verwaltungsvorschriften die Anwendbarkeit der Ausnahme von § 7 Abs. 1 Satz 2 BAföG in Analogie zu vorherigen Fallkonstellationen von Heiratsmigrant_innen eingeschränkt auf solche Fälle, in denen die Ausbildung in Deutschland in einem engen zeitlichen und sachlichen Zusammenhang mit Eheschließung und Übersiedlung entstanden ist, obwohl die Rechtsprechung diese in den entschiedenen Einzelfällen eher zufällig gegebenen Tatbestände nicht zum Grundsatz erhoben hatte (aus dem Urt. d. VG Hamburg v. 22.09.2014, Az 2 K 2118/14; ähnlich VG Gelsenkirchen, Urt. v. 09.11.2016, Az 15 K 400/15; entgegengesetzt jedoch OVG Berlin-Brandenburg, Urt. v. 15.02.2018, Az OVG 6 B 21.16). Folglich mussten Betroffene sich ihren Anspruch auf Grundförderung immer wieder gerichtlich erstreiten, nicht selten über mehrere Jahre und Instanzen,

⁶⁴ Gemäß Tz. 7.1.15 BAföG VwV: 1) Absatz 1 Satz 2 ist nicht anwendbar auf Personen, deren ausländischer berufsqualifizierender Abschluss im Inland nicht anerkannt oder vom Amt für Ausbildungsförderung (ggf. unter Einschaltung der ZAB) nicht für materiell gleichwertig erklärt werden kann und für die ein Verweis auf eine Berufsausübung im Ausland unzumutbar ist. 2) Diese Personen werden behandelt wie Auszubildende, die ihre erste berufsqualifizierende Ausbildung im Ausland noch nicht abgeschlossen haben. Hinsichtlich der Zielgruppe bedeutet dies folgendes: Falls der ausländische Hochschulabschluss von der ZAB als materiell gleichwertig bewertet wird, gilt er als berufsqualifizierender Abschluss im Inland. In dem Fall wird die Aufnahme des Nachqualifizierungsstudiums als Zweitstudium beurteilt. Falls der Abschluss nur teilweise oder gar nicht anerkannt ist, soll die Aufnahme eines Studiums in Deutschland als Fortsetzung der vorherigen ausländischen Ausbildung betrachtet werden.

und scheiterten teilweise (zumindest zunächst) an der uneinheitlichen Auslegung der höchstgerichtlichen Rechtsprechung durch die Untergerichte.

Ein grundlegendes Problem besteht darin, dass die 1992 eingefügte Gesetzesformulierung abschreckend wirken muss auf Studieninteressierte mit Abschluss aus dem Ausland sowie auf ihre Berater_innen, soweit diese nicht Experten auf dem Gebiet der Ausbildungsförderung sind. Es ist folglich davon auszugehen, dass viele Anträge auf Ausbildungsförderung gar nicht erst gestellt werden, obwohl sie Aussicht auf Erfolg hätten.⁶⁵ Zwar ist die Forderung, dass alle Gesetze für alle davon Betroffenen in jeder Hinsicht leicht verständlich sein sollten, in der Praxis wohl kaum erfüllbar. Aber wenn mit einer scheinbar klaren und verständlichen Formulierung etwas ausgesagt wird, was der Rechtslage *gerade nicht* entspricht, dann ist der Grundsatz der Normenklarheit offensichtlich verletzt. Seit mehr als zwei Jahrzehnten besteht im Bereich des § 7 Abs. 1 BAföG ein diametraler Widerspruch zwischen Gesetzeswortlaut und Rechtslage, der über die Verwaltungsvorschriften nur unzureichend vermittelt werden kann.

Schließlich führt die Frage nach der „offenen Wahlmöglichkeit“ zwischen Ausbildung im Inland oder Ausland zur Erörterung von Aus- und Einreisemöglichkeiten, des Aufenthaltsrechts und des Hochschulzugangs zum Zeitpunkt des jeweiligen Ausbildungsbeginns. Die Übertragbarkeit der zunächst zugunsten von DDR-Übersiedlern und Aussiedlern aus dem Ostblock ergangenen Grundsatzurteile auf Zugewanderte aus anderen Ländern wurde von der Förderverwaltung in Frage gestellt.⁶⁶ Zugewanderte, die in Deutschland Studienförderung begehren, müssen rechtfertigen, warum sie eine Ausbildung dort begonnen oder abgeschlossen haben, wo sie geboren und aufgewachsen sind – obwohl das eigentlich ein normales Verhalten unabhängig von jeweils geltenden Regelungen zur Freizügigkeit ist. Mit dem Erfordernis der „fehlenden offenen Wahlmöglichkeit“ als Voraussetzung der Studienförderung wird letztlich das „Recht auf Heimat“ und Familienzusammenhalt negiert, und die deutsche Ausbildungsförderung wird beschränkt auf Menschen, die aus Zwangskontexten und Ländern ohne Freizügigkeit kommen.⁶⁷ Man stelle sich den Fall eines Landes vor, in dem zunächst Freizügigkeit und Rechtsstaatlichkeit gegeben sind,

⁶⁵ Für die Zielgruppe sind v.a. folgende Verwaltungsvorschriften relevant: Tz. 7.2.22 b BAföG VwV und Tz. 7.1.15 BAföG VwV.

⁶⁶ Vgl. den Fall eines türkischen Staatsbürgers, der in der Türkei ein Diplom in Gesundheitsmanagement erworben und auch als Gesundheitsbeamter gearbeitet hatte, dann ein Informatikstudium aufnahm und dieses nach Heirat mit einer deutschen Staatsangehörigen und Übersiedlung nach Deutschland fortsetzte: Die beklagte Förderverwaltung unterstellte, er habe bereits zum Zeitpunkt der Aufnahme seiner Ausbildung in der Türkei die Möglichkeit gehabt, stattdessen in Deutschland zu studieren (VG Augsburg, Urteil vom 27.11.2012 - Az 3 K 11.1865).

⁶⁷ Der Tochter eines Jordaniers und einer Deutschen, die die deutsche Staatsangehörigkeit besaß und in Jordanien einen Bachelorabschluss erworben hatte, wurde entgegengehalten, sie hätte von Anfang an in Deutschland studieren können. Auf den Widerstand der Familie gegen ein solches Vorgehen und auf den Umstand, dass die Übersiedlung nach Deutschland schließlich eine Flucht vor der Familie darstellte, komme es nicht an, sondern nur auf die von Anfang an gegebene rechtliche Möglichkeit der Übersiedlung (OVG Münster, Urt. v. 01.07.2011, Az. 12 A 1558/09). Dem Sohn eines jüdischen Kontingentflüchtlings, der erst nach einem in Russland absolvierten Studium dem Vater nach Deutschland folgte, wurde entgegengehalten, er hätte von Anfang an mitkommen können nach Deutschland (VG Hamburg, Beschl. v. 22.12.2009, Az. 8 K 1938/09).

in dem aber dann durch einen Umsturz und anschließenden Bürgerkrieg die Lebensverhältnisse unerträglich werden. Junge Akademiker_innen, die dort „in guten Zeiten“ ihr Studium begonnen haben und nun nach Deutschland fliehen, müssen sich dann bei der Beantragung einer Förderung vorhalten lassen, dass sie nicht von Anfang an als „Auslandsstudenten“ nach Deutschland gekommen sind. Dieses Beispiel illustriert, dass der vom BVerwG mit dem Kriterium der „offenen Wahlmöglichkeit“ gebahnte Weg durch die vom Gesetzgeber 1992 errichtete Hürde nicht wirklich migrationsoffen ist, sondern nur eine zweifelhafte Notlösung darstellt.

Dieser Weg führt zudem zu einem Umkehrschluss, der ebenfalls problematisch ist. Ohne erkennbaren Anknüpfungspunkt im Gesetz wird in der Rechtsprechung nicht selten die Frage erörtert, ob nicht eine Rückkehr ins Herkunftsland zwecks Verwertung des dort berufsqualifizierenden Abschlusses zumutbar sei (z.B. BVerwG, Urt. v. 10.04.2008, Az. 5 C 12/07; VG Leipzig, Beschl. v. 26.01.2016, Az. 5 L 1429/15; VG Gelsenkirchen, Urt. v. 09.11.2016, Az. 15 K 400/15). Damit werden im Kontext von Förderentscheidungen nach § 7 Abs. 1 wiederum implizit migrationsrechtliche Fragen behandelt, die eigentlich dem BAföG vorausgesetzt sind und über § 8 BAföG abgebildet werden. Nicht zuletzt geht es in vielen Fällen um den Schutz von Ehe und Familie, wenn Gerichte gegen die Förderverwaltung entscheiden müssen, dass der Aufenthalt beim Ehepartner oder bei im Inland geborenen und aufgewachsenen Kindern ein „unabweisbarer Grund“ gegen die Rückkehr ins Herkunftsland und damit für Ausbildungsabbruch⁶⁸ oder Fachrichtungswechsel sei (VG Augsburg, Urt. v. 27.11.2012 - Au 3 K 11.1865; VG Göttingen Beschl. v. 19.12.2013 - 2 B 920/12; VG Hamburg, Urt. v. 22.9.2014 - 2 K 2118/14). Es ist entwürdigend und verunsichernd für die Betroffenen, wenn sie im Zusammenhang mit ihrem Begehren auf Ausbildungsförderung ihr „Hiersein“ erneut rechtfertigen sollen – das haben sie ja gegenüber den Ausländerbehörden bereits getan bzw. müssen es für jede Verlängerung ihres Aufenthaltstitels erneut tun. Im Entscheidungsverfahren über Ausbildungsförderung ist dies nicht nachvollziehbar bzw. zu rechtfertigen.

6.1.4 Zusammenfassung der Reformnotwendigkeiten der §§ 7 und 17

Der Widerspruch zwischen Gesetzeswortlaut und Rechtslage ist dringend zu beseitigen. Da die Rechtsprechung den 1992 eingefügten Ausschluss bezogen auf Zugewanderte mit ausländischem Abschluss weitgehend aufgehoben hat, sollte dieser Satz gestrichen werden. Dass damit auch das Kriterium der „offenen Wahlmöglichkeit“ zwischen Ausbildung im Inland oder Ausland wegfällt, ist erwünscht.

Statt des gestrichenen Satzes ist positiv festzustellen:

„Eine im Ausland abgeschlossene Ausbildung, die keiner berufsbildenden Ausbildung im Sinne der §§ 2 und 3 vergleichbar ist oder im Inland keine Berufstätigkeit auf dem Niveau eines Hochschulabschlusses ermöglicht, steht einem Förderungsanspruch nach Satz 1 nicht entgegen.“

- Damit werden Zugewanderte Bildungsinländer_innen gleichgestellt, die ja „längstens bis zum Erwerb eines Hochschulabschlusses“ gefördert werden.

⁶⁸ ‚Ausbildungsabbruch‘ wird hier verstanden als Verlassen des Landes, in dem der Abschluss berufsqualifizierend wäre, und Unzumutbarkeit der Rückkehr – vgl. Fußnote 60.

- Wer meint, der Ausschluss von Bildungsinländer_innen, die im Ausland eine dort berufsqualifizierende Ausbildung erworben haben, sei unbedingt erforderlich, müsste dieses durch Nachweis der Relevanz solcher Fälle rechtfertigen. Ggf. wäre ein entsprechender Ausschluss dann so zu formulieren, dass er nur den gemeinten Sachverhalt umfasst.
- Wer meint, Bildungsausländer_innen, die zum Zeitpunkt des Beginns ihrer Ausbildung eine „offene Möglichkeit“ der Ausbildung im Inland gehabt haben, weiterhin von der Förderung ausschließen zu müssen, müsste dieses migrationspolitisch und unter dem Gesichtspunkt der Fachkräftesicherung begründen.

Wenn ausländische Ausbildungen bei der Bestimmung der Förderungsdauer berücksichtigt werden sollen, ohne gleichzeitig weitere und für die Situation von Zugewanderten nicht angemessene Hürden zu errichten, muss ergänzend zu „Fachrichtungswechsel“ und „Abbruch“ ein eigenständiger Tatbestand für eine „andere Ausbildung“ geschaffen werden. Dieser könnte in dem derzeit ‚weggefallenen‘ Abs. 4 platziert werden. Die Vorschrift könnte dann lauten:

„Hat der/die Auszubildende im Ausland eine Ausbildung begonnen oder abgeschlossen, die keiner berufsbildenden Ausbildung im Sinne der §§ 2 und 3 vergleichbar ist oder im Inland keine Berufstätigkeit auf dem Niveau eines Hochschulabschlusses ermöglicht, so wird Ausbildungsförderung für eine andere Ausbildung geleistet.“

Durch die Schaffung eines eigenständigen Tatbestandes außerhalb des Abs. 3 wird ein Zugang zu einer „anderen Ausbildung“ ohne die Prüfung des „wichtigen“ oder „unabweisbaren“ Grundes nach § 7 Abs. 3 ermöglicht. Die Förderung von Personen mit Abschluss aus dem Ausland würde dann immer über diesen Tatbestand laufen, so dass die Frage einer Zuordnung als „erste“ oder „andere“ Ausbildung künftig nicht mehr entschieden werden müsste. Wenn Studierwillige mit abgebrochenem Auslandsstudium oder Abschluss aus dem Ausland bei Förderung in Form einer „anderen Ausbildung“ nicht schlechter gestellt sind als bei einer Erstausbildung, entfällt der Anreiz, Abschluss oder Studium aus dem Ausland zu verschweigen.

In § 17 Abs. 3 Satz 1 Nr. 2 wäre diese neue Kategorie der „anderen Ausbildung nach § 7 Abs. 4“ einzufügen. In Satz 2 wäre anzufügen „oder wenn die Förderung auf § 7 Abs. 4 beruht“. Eine insgesamt übersichtlichere Strukturierung des § 17, die die entsprechende Regelung aufnimmt, wäre wünschenswert, steht aber hier nicht im Zentrum unserer Überlegungen.

6.1.5 Altersgrenzen

Die Altersgrenzen für die Aufnahme eines Studiums, für das eine Förderung beantragt wird, betragen normalerweise 30 Jahre, bei Master- oder Magisterstudiengängen, die auf einem Bachelor aufbauen, 35 Jahre (§ 10 Abs. 3). Zugewanderter Akademiker_innen haben diese Altersgrenzen oft überschritten, wenn sie sich für ein Studium in Deutschland entscheiden. In den meisten Fällen werden jedoch die vorgesehenen Ausnahmegründe anwendbar sein: Die Antragsteller_innen waren aus persönlichen Gründen (z.B. weil sie noch gar nicht im Land waren) gehindert, den Ausbildungsabschnitt rechtzeitig zu beginnen, oder aus familiären Gründen, z.B. weil sie ein eigenes Kind unter 10 Jahren erzogen haben und nicht mehr als 30 Wochenstunden erwerbstätig waren (bei Alleinerziehenden auch länger, um Grundsicherung zu vermeiden). Für diejenigen, die noch keine nach dem BAföG förderbare Ausbildung berufsqualifizierend abgeschlossen haben (hier kommen erneut die Aspekte ins Spiel, die bereits in Kap. 6.1.2 – bei der

Problematik des grundsätzlichen Förderanspruchs erörtert wurden), kommt als Ausnahmegrund auch in Frage, dass sie infolge einer einschneidenden Veränderung ihrer persönlichen Verhältnisse bedürftig geworden sind, z.B. durch Trennung oder Scheidung. Auch eine Flucht nach Deutschland und der mit den Fluchtursachen verbundene Verlust von Ressourcen der Familie sollten als eine solche Veränderung der persönlichen Verhältnisse anerkannt werden können.

Alle diese Ausnahmegründe sind aber den gegenwärtigen Vorschriften zufolge nur anzuerkennen, wenn die Ausbildung unverzüglich nach dem Wegfall der Hinderungsgründe oder der die Bedürftigkeit verursachenden persönlichen Verhältnisse aufgenommen wird (§ 10 Abs. 3 Satz 2). Diese Vorschrift kann sich für zugewanderte Akademiker_innen mit ausländischem Abschluss in spezifischer Weise benachteiligend auswirken, da der Gesetzeswortlaut nicht unmittelbar erkennen lässt, dass sie überhaupt einen Förderanspruch haben (fehlende Normenklarheit, s.o., Kap. 6.1.3): Wenn erst nach einem längeren Such- und Orientierungsprozess überhaupt erkennbar wird, dass ein Studium gefördert werden kann, dann kann bereits so viel Zeit verstrichen sein, dass eine „Unverzüglichkeit“ der Aufnahme eines Studiums nicht mehr anerkannt wird. Dieses Problem könnte bei Verwirklichung der Vorschläge zur Novellierung des § 7 (s.o., Kap. 6.1.4) geheilt werden, so dass eine Veränderung im Bereich des § 10 nicht erforderlich wäre, um eine Benachteiligung von zugewanderten Akademiker_innen zu vermeiden.

Eine Neufassung der Altersgrenzen würde sich allerdings u.U. unter dem Gesichtspunkt der langjährigen Diskussion über das „lebenslange Lernen“ anbieten. Die tiefgreifenden Umbrüche der Arbeitswelt, die im Zuge der Digitalisierung erwartet werden, sowie die Verlängerung von Erwerbsbiographien bis in ein höheres Lebensalter werfen die Frage auf, ob es nicht auch eine Förderung geben sollte für Personen, die sich erst in der Mitte ihres Erwerbslebens für ein Studium – oder für das Aufstocken des im Jugendalter erworbenen Bachelors durch einen Masterabschluss – entscheiden. Die Altersgrenzen im BAföG könnten mit ursächlich dafür sein, dass entgegen den Intentionen der Bologna-Reform Bachelor und Master in Deutschland meistens konsekutiv studiert werden. Von einer aus diesen grundsätzlichen Erwägungen heraus sinnvollen Heraufsetzung der Altersgrenzen von jetzt 30/35 auf 40/45 Jahre oder darüber hinaus würden zugewanderte Akademiker_innen profitieren, ohne dass es spezifischer Regelungen bedürfte. Zugleich könnte man dann wohl auf die derzeitigen Ausnahmeregelungen weitestgehend verzichten und damit einen Beitrag zur Rechtsvereinfachung leisten.

6.2 Studium mit Fortzahlung von Leistungen der Grundsicherung?

6.2.1 Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II

Bei zugewanderten Akademiker_innen, die mit ihrem Abschluss in Deutschland keinen adäquaten beruflichen Zugang finden, ist der Bezug von SGB II-Leistungen nicht selten. Bei Geflüchteten ist es sogar der normale Gang der Dinge, dass mit der Anerkennung als politisch Verfolgter, Flüchtling oder subsidiär Schutzberechtigter die Leistungen nach dem AsylbLG abgelöst werden vom Bezug von ‚Arbeitslosengeld II‘ nach dem SGB II. Folglich – und vor dem Hintergrund von

Schwierigkeiten beim Zugang zur Ausbildungsförderung nach dem BAföG – ist die Frage nahelegend, ob nicht einfach diese Leistungen während eines Studiums weiter bezogen werden können. Das Studium wäre dann gewissermaßen als eine berufliche Weiterbildung zu verstehen, denn es wird ja mit dem Ziel betrieben, eine Integration in den Arbeitsmarkt entweder überhaupt oder erstmals auf einem adäquaten Niveau zu erreichen. Die Situation wäre keine grundsätzlich andere als bei Arbeitslosen, die mit Förderung des Jobcenters einen nichtakademischen Berufsabschluss nachholen.

Eine Weiterleistung von SGB II-Leistungen während einer akademischen Nachqualifizierung würde auch das Problem lösen, dass die Regelsätze des BAföG nicht auf den Bedarf von älteren Erwachsenen abgestimmt sind. Die konkreten, regional stark differierenden Wohnungskosten sind im BAföG nicht berücksichtigt, und das BAföG ist insbesondere dann nicht bedarfsdeckend, wenn die Altersgrenze für die günstige studentische Krankenversicherung überschritten ist und folglich der volle Mindestbeitrag gezahlt werden muss. Die Leistungen nach dem SGB II schließen demgegenüber die Beiträge zur Kranken- und Pflegeversicherung ein (§ 26 SGB II), und die Kosten für eine nach Größe und Ausstattung „angemessene“ Wohnung werden erstattet, was immer auch der lokale Markt dafür verlangt. Ein Studium im SGB II-Leistungsbezug wäre also in den meisten Konstellationen deutlich komfortabler als mit BAföG.

Der Gesetzgeber hat jedoch die Entscheidung getroffen, Ausbildungsförderung und Arbeitsmarktpolitik getrennt zu regeln. Deshalb heißt es in § 7 SGB II:

„(5) Auszubildende, deren Ausbildung im Rahmen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes dem Grunde nach förderungsfähig ist, haben über die Leistungen nach § 27 hinaus keinen Anspruch auf Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts.“

BAföG-Förderungsfähigkeit „dem Grunde nach“ bezieht sich auf die Ausbildungsstätten und Ausbildungen nach §§ 2 und 3 BAföG; wer also aufgrund persönlicher Voraussetzungen wie Alter (s.o., 6.1.5 oder Bewertung eines bereits erworbenen Abschlusses - s.o., 6.1.2 - von der BAföG-Förderung ausgeschlossen ist, erhält trotzdem kein ALG II.

Das bedeutet jedoch im Umkehrschluss, dass der Bezug von ALG II nicht im Widerspruch steht zu Formen der akademischen Qualifizierung, die schon „dem Grunde nach“ nicht durch BAföG förderbar sind, weil „die Ausbildung die Arbeitskraft des Auszubildenden im Allgemeinen *[nicht]* voll in Anspruch nimmt“ (§ 2 Abs. 5 Satz 1 BAföG). Dies ist insbesondere der Fall bei:

- einem Promotionsstudium (unabhängig davon, ob die jeweilige Hochschule dafür eine Immatrikulation verlangt oder nicht) sowie
- einem Teilzeitstudium (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017, S. 57).

Die praktische Relevanz dieser Ausnahmen für zugewanderte Akademiker_innen dürfte jedoch gering sein:

- Wenn der mitgebrachte Abschluss auf dem deutschen Arbeitsmarkt nicht marktgängig ist, dann ist fraglich, ob sich das durch eine Promotion verbessert. Außerdem wird die Annahme zur Promotion schon aufgrund von Sprachproblemen, aber auch wegen der anerkannten Wertigkeit des mitgebrachten Abschlusses eher selten sein.

- Teilzeitstudiengänge werden von den Universitäten bisher wenig angeboten, vermutlich u.a. auch wegen der fehlenden Studienförderung nach dem BAföG, und die Zielgruppe unserer Überlegungen wird i.d.R. aufgrund ihres meistens ohnehin fortgeschrittenen Alters ein rasches Studium einem auf eine höhere Semesterzahl gestreckten Studium vorziehen.

Außerdem sieht das SGB II hinsichtlich der Pflichten der Leistungsbeziehenden keine Ausnahme für Promovierende oder in Teilzeit Studierende vor. Auch sie müssen „alle Möglichkeiten zur Beendigung oder Verringerung ihrer Hilfebedürftigkeit ausschöpfen“, „ihre Arbeitskraft zur Beschaffung des Lebensunterhalts für sich und die mit ihnen in einer Bedarfsgemeinschaft lebenden Personen einsetzen“, „aktiv an allen Maßnahmen zur Eingliederung in Arbeit mitwirken“ und ggf. sogar eine „angebotene zumutbare Arbeitsgelegenheit übernehmen“ (§ 2 SGB II). Die Kriterien der Zumutbarkeit von Arbeiten (§ 10 SGB II) nehmen auf die Situation von Promovierenden oder in Teilzeit Studierenden keine Rücksicht. Wer sich also auf das Risiko einer solchen Qualifizierung mit ALG-II-Bezug einlässt, ist auf den guten Willen der Fachkräfte im Jobcenter angewiesen. Am verlässlichsten dürfte eine solche Situation noch sein, solange ein Kind unter drei Jahren zu erziehen ist (§ 10 Abs. 1 Nr. 3 SGB II), insbesondere, wenn die oder der Studierende das Kind allein erzieht. Ansonsten könnte ein erträgliches Arrangement in einer Kombination von Teilzeitstudium, Teilzeitarbeit und aufstockendem Leistungsbezug unter teilweiser Anrechnung des Erwerbseinkommens nach den Regeln des § 11b Abs. 2 und 3 SGB II bestehen. Es gibt aber keinen rechtlichen Schutz davor, mit Anforderungen für intensive Bewerbungsaktivitäten konfrontiert zu werden und im Erfolgsfall eine Stelle annehmen zu müssen, auch wenn die zeitlichen Anforderungen mit einer Fortsetzung des Studiums nicht vereinbar sind. Deshalb können Promotion oder Teilzeitstudium in Kombination mit dem SGB II-Bezug nur ganz ausnahmsweise eine Lösung darstellen.

Die Schnittstelle zwischen SGB II und BAföG ist komplex und kann zu sozialpolitisch nicht gewollten Situationen ohne Leistungsbezug und mit daraus sich ergebendem Risiko des Ausbildungsabbruchs führen. Deshalb wurden im Rahmen der 9. SGB II-Novelle (2016, „Rechtsvereinfachung“) Veränderungen an § 7 SGB II im Detail vorgenommen, die sich aufgrund ihrer komplexen Verweisstruktur nicht einfach erschließen. Eine detaillierte Analyse ergab jedoch, dass diese Veränderungen nicht dazu führen, dass Studierende eine Regelleistung nach dem SGB II erhalten könnten; die Veränderungen zielen ausschließlich auf Auszubildende in nichtakademischen Berufen.

Ergänzende Leistungen nach dem SGB II sind jedoch auch für Studierende möglich. Hier geht es um

- evtl. *Mehrbedarfe* bei Sonderernährung, für Schwangere oder für Alleinerziehende (§ 21 SGB II);

- *Regelleistungen für Kinder*, die zur Bedarfsgemeinschaft der mit BAföG geförderten studierenden Person gehören – das schließt anteilige Leistungen für Unterkunft und Heizung sowie Leistungen für Bildung und Teilhabe der Kinder ein;⁶⁹
- *Härtefall-Darlehen* während der Bearbeitungszeit des BAföG-Antrags: Falls mit dem Studium begonnen wird, bevor über den BAföG-Antrag entschieden ist, kann die bisherige Regelleistung als Darlehen weiter bezogen werden und muss dann bei Erfolg des Antrags aus den BAföG-Nachzahlungen zurückgezahlt werden (§ 27 Abs. 3 SGB II). Das Darlehen beinhaltet die komplette Regelleistung einschließlich Kranken- und Pflegeversicherung sowie Kosten der Unterkunft und Heizung. Hier sind jedoch zwei Risiken zu beachten: Da das BAföG niedriger ist als die Regelleistung, sollte man die SGB II-Leistungen nicht vollständig ausgeben, weil man sonst mit der Rückzahlung in Schwierigkeiten gerät. Und wenn der BAföG-Antrag abgelehnt werden sollte, bestehen oft kaum Möglichkeiten, das Studium fortzusetzen.

Die Situation im Hinblick auf das SGB II wäre einfacher, wenn man die akademische Nachqualifizierung als eine für die Arbeitsmarktintegration erforderliche berufliche Weiterbildung betrachten würde. Tatsächlich können auch durchaus Hochschulen als Weiterbildungsträger auftreten und sich diese Aktivität über Bildungsgutscheine von Arbeitsagenturen oder Jobcentern finanzieren lassen. Sie benötigen dann eine Träger- und Maßnahmezulassung nach §§ 178-180 SGB III. Nach § 180 Abs. 3 sind aber solche Maßnahmen von der Zulassung ausgeschlossen, in denen „überwiegend Wissen vermittelt wird, das [...] den berufsqualifizierenden Studiengängen an Hochschulen oder ähnlichen Bildungsstätten entspricht.“ Das bedeutet, dass Brücken- und Ergänzungskurse *an* Hochschulen in der Regel förderfähig sein werden, nicht aber ein reguläres Studium *in* einer Hochschule mit Einschreibung und einem akademischen Grad als Abschluss.

Arbeitslosengeld ebenso wie ALG II können nach Auffassung des BMAS auch gezahlt werden, „wenn die Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung nicht von der Agentur für Arbeit gefördert, sondern aus eigenen Mitteln des Arbeitslosen finanziert wird“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2018, S. 121). Eine Träger- und Maßnahmezertifizierung ist in diesem Falle nicht erforderlich, und ‚Eigenfinanzierung‘ ist natürlich auch ohne Studiengebühren gegeben. Man muss aber wohl davon ausgehen, dass bei der Abfassung dieser Formulierungen nicht an ein Studium und nicht an den eingangs dieses Abschnitts zitierten Ausschluss von Auszubildenden in einer „dem Grunde nach“ durch BAföG förderungsfähigen Ausbildung gedacht worden ist. Außerdem würde das Studium in einer ähnlich unsicheren Situation stattfinden wie bei einer Promotion oder einem Teilzeitstudium: Eine mögliche berufliche Eingliederung hat Vorrang vor der Fortsetzung des Studiums.

⁶⁹ Die Schnittstellen zwischen den verschiedenen Sozialleistungen sind hier sehr komplex: Wohngeld und Kinderzuschlag sind vorrangig in Anspruch zu nehmen, und nur wenn mit diesen Leistungen die Hilfebedürftigkeit der Bedarfsgemeinschaft nicht vermieden werden kann, erhalten die Kinder SGB II-Leistungen – wobei dann aber der BAföG-Kinderbetreuungszuschlag von 130 Euro pro Kind unter 10 Jahren anrechnungsfrei bleibt.

Eine Öffnung des SGB II für die akademische Nachqualifizierung als „berufliche Weiterbildung“ wäre eine Alternativ- oder auch zusätzliche Option zu einer migrationsoffenen BAföG-Novellierung. Da letzterer aus rechtssystematischen Gründen der Vorzug zu geben ist, wird an dieser Stelle auf Vorschläge zu einer entsprechenden Anpassung des SGB II verzichtet.

6.2.2 Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG)

Wer als Asylsuchende_r nach Deutschland kommt, befindet sich zunächst im Leistungsbezug nach dem AsylbLG. Der Status als Asylsuchende_r steht der Zulassung zum Studium nicht entgegen, und das Studium verhindert auch nicht den Bezug von Leistungen nach dem AsylbLG, sei es als Asylbewerber_in oder nach Ablehnung des Asylantrags im Status der Duldung. Ist jedoch nach 15 Monaten des Aufenthalts noch keine Anerkennung erfolgt oder eine Duldung erteilt, dann werden die Leistungen nach dem AsylbLG analog zu Bestimmungen des SGB XII erbracht (§ 2 Abs. 1 AsylbLG). Dies bedeutet eigentlich eine Besserstellung, hat jedoch die vom Gesetzgeber wohl nicht beabsichtigte Nebenfolge, dass damit auch § 22 Abs. 1 SGB XII greift. Die Situation ist dann ähnlich wie beim Leistungsbezug nach dem SGB II. Wie im SGB II gilt die Nachrangigkeit der Grundsicherungsleistung gegenüber dem BAföG bereits dann, wenn die betriebene Ausbildung, in diesem Falle also das Studium, „dem Grunde nach“ durch BAföG förderungsfähig ist. Es kommt also nicht darauf an, ob die betreffende Person die persönlichen Voraussetzungen für eine Förderung nach dem BAföG erfüllt und tatsächlich Leistungen erhält. Eine BAföG-Förderung ist aber andererseits nach § 8 BAföG nicht möglich,

- wenn das Asylverfahren noch läuft und nicht trotzdem und ausnahmsweise bereits ein Aufenthaltstitel erteilt wurde (§ 10 AufenthG),
- wenn die Behörden nach Ablehnung des Asylantrags die Ausreise in einen anderen Staat für möglich und zumutbar halten, deshalb trotz Abschiebungsverbot keinen Aufenthaltstitel erteilen (§ 25 Abs. 3 Satz 2), falls sich die Erteilung einer Duldung verzögert.

Im Ergebnis haben wir die paradoxe Situation, dass die rasche Aufnahme eines Studiums nach Ankunft in Deutschland für Asylsuchende möglich und für eine rasche Integration auch wünschenswert ist, dass aber im weiteren Verlauf des Asylverfahrens Umstände eintreten können, die zum Wegfall des Lebensunterhalts führen und damit zum Abbruch des Studiums zwingen. Gemildert wird dieses Problem allenfalls durch den tatsächlichen Umstand, dass ein zum Studium befähigender Spracherwerb i.d.R. so lange dauert, dass die Aufnahme eines Studiums bereits in den ersten 15 Monaten des Aufenthalts eher unwahrscheinlich ist. Es gibt aber auch Ausnahmen von sprachlich begabten und vorgebildeten Personen, die sechs Monate nach Ankunft ein Niveau von C1 erreichen und durch die dargestellten Regelungen geradezu ausgebremst werden könnten.

6.3 Sonstige Finanzierungsmöglichkeiten

6.3.1 Darlehen

Wird BAföG als zinsloses Darlehen nicht gewährt, besteht die Möglichkeit, einen Kredit für die Studienfinanzierung aufzunehmen. Dies kann über das Bildungskreditprogramm der Bundesregierung oder über den KfW-Studienkredit erfolgen. Außerdem besteht die Möglichkeit, ein verzinstes Darlehen nach § 18c BAföG aufzunehmen.

Tabelle 4: Vergleich zwischen verzinsten Krediten und dem zinslosen Darlehen nach BAföG

	Bildungskredit	KfW-Studienkredit	BAföG § 18c (verzinstes Darlehen)	BAföG (zinsloses Darlehen)
Gefördert werden:	grundständiges Erst- oder Zweitstudium; Master-, Aufbau-, Zusatz-, Ergänzungsstudium	grundständiges Erst- oder Zweitstudium; Master; Zusatz-, Ergänzungs-, Aufbau-, Promotion; Teilzeitstudium	Studienabschluss oder ein verlängertes Studium, z.B. wegen eines Fachrichtungswechsels	grundständiges Erststudium, Master
Förderungshöchstdauer	2 Jahre	7 Jahre	1 Jahr	Regelstudienzeit
max. ... € / Monat	300 €	650 €	735 €	735 €
Davon Darlehen	Volle Summe	Volle Summe	Volle Summe	<i>Halfte</i> der Summe
Rückzahlungsbeginn	4 Jahre nach der <i>ersten</i> Rate	6-23 Monate nach der letzten Rate	18 Monate nach der letzten Rate	5 Jahre nach der letzten Rate
Rückzahlungshöhe	Volle Summe + Zinsen	Volle Summe + Zinsen	Volle Summe + Zinsen	Höchstens 10.000 €
Effektiver Jahreszins (Stand: Mai 2018)	0,72 %	3,55 %	0,72 %	0 %
Rückzahlungsrate	120 €	Flexibel	105 €	105 €

Quelle: BMBF 2018; BVA o.J.; KfW o.J.b, o. J.a., eigene Zusammenstellung.

Betrachtet man die o.g. verzinsten Kreditmöglichkeiten im Vergleich, so wird deutlich, dass diese für zugewanderte Akademiker_innen, die ein (verkürztes) Studium aufnehmen, nur bedingt zur Finanzierung des Lebensunterhalts geeignet sind.

Beim Bildungskreditprogramm der Bundesregierung kann die Altersgrenze ein Hindernis werden, da die Zahlungen höchstens bis zum Ende des Monats erfolgen, in dem man das 36. Lebensjahr vollendet hat (vgl. BVA o.J.). Bei einem verzinsten Darlehen nach § 18c BAföG gelten dieselben Altersgrenzen wie auch beim zinslosen BAföG-Darlehen (s. Kapitel 6.1.5). Beim KfW-Studienkredit ist die Altersgrenze deutlich höher; zu Beginn der Auszahlung darf man höchstens

44 Jahre alt sein, so dass zumindest dies kein Hindernis für die meisten zugewanderten Akademiker_innen darstellen dürfte. Allerdings werden Drittstaatler_innen, die sich in der BRD nicht als Familienangehörige deutscher bzw. EU-Staatsbürger_innen aufhalten, von einer Beantragung ausgeschlossen (vgl. KfW o.J.b).

Da über den Bildungskredit monatlich höchstens 300 Euro ausgezahlt werden, kann dies nur eine ergänzende, jedoch nicht die alleinige Finanzierungsquelle für die Lebensunterhaltungskosten während eines Studiums darstellen. Ein Darlehen nach §18c BAföG kommt aufgrund der kurzen Laufzeit von nur einem Jahr nur für diejenigen Personen in Frage, denen ein Großteil der Prüfungsleistungen angerechnet werden kann. Die Erfahrungen aus bisherigen Studienprogrammen zeigen jedoch, dass das verkürzte Studium i.d.R. mindestens drei Semester dauert.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist die deutlich höher ausfallende Verschuldung, die ein verzinseter Kredit im Vergleich zum zinslosen BAföG-Darlehen mit sich bringt. Dies betrifft v.a. den KfW-Studienkredit, dessen effektiver Jahreszins (Mai 2018: 3,55%) über der Inflationsrate liegt. Insbesondere wenn die Rückzahlung in relativ niedrigen monatlichen Raten erfolgt, erhöhen sich die Schulden stark durch die Verzinsung während der langen Laufzeit.⁷⁰ Man kann annehmen, dass solch eine zusätzliche finanzielle Verpflichtung für jemanden, der sich in einer Situation befindet, die ohnehin prekär ist, eine zusätzliche Belastung darstellt bzw. oft nicht als gangbare Option erscheint. Familiäre und damit finanzielle Verpflichtungen gegenüber Kindern sowie die Tatsache, dass die Teilnahme an einem Studienprogramm keine hoch bezahlte Tätigkeit im Anschluss garantiert, wirken erschwerend, so dass ein Kredit im Gegensatz zu BAföG für viele keine realistische Option darstellt.

6.3.2 Stipendien der Studienförderungswerke

Ein Stipendium bietet die Möglichkeit, ein (verkürztes) Studium ohne Verschuldung zu finanzieren. „Begabtenförderungswerke unterstützen Studierende mit herausragenden Leistungen finanziell und ideell in ihrer akademischen Ausbildung“ (BMBF o.J.). In Deutschland existieren gegenwärtig 13 Förderungswerke, die Stipendien an Studierende und Promovierende vergeben.⁷¹

⁷⁰ Bei einer zweijährigen Auszahlung von monatlich 650 Euro im Rahmen des KfW-Studienkredits für ein verkürztes Studium kämen am Ende des Auszahlungszeitraumes 16.142,41 Euro Schulden zusammen. Aufgrund der Verzinsung würde sich die Summe – je nach Höhe der Rückzahlungsrate – um mehrere Tausend Euro erhöhen. Bei einer monatlichen Rate von 105 Euro würde die Verschuldung insgesamt 23.710 Euro betragen, bei einer Rate von 200 Euro insgesamt 19.981 Euro und bei einer Rate von 300 Euro schließlich 18.969 Euro (berechnet jeweils mit der längst möglichen Ruhephase von 23 Monaten nach der letzten Auszahlung und auf Basis des aktuellen (Mai 2018) Jahreszins von 3,55%). Würde man für ein verkürztes Studium ein zinsloses BAföG-Darlehen erhalten, so müsste man vergleichsweise deutlich weniger Geld, nämlich 7.800 Euro, zurückzahlen. Dieses Beispiel wurde mit Hilfe folgender frei verfügbarer Rechner zusammengestellt: <https://studentenkredit.fmh.de/fmh/>; <https://www.bafoeg-rechner.de/Rechner/rueckzahlung.php>.

⁷¹ Es handelt sich um folgende 13 Stiftungen: 1. Studienstiftung des deutschen Volkes, 2. Konrad Adenauer-Stiftung, 3. Friedrich Ebert-Stiftung, 4. Hans Böckler-Stiftung, 5. Evangelisches Studienwerk Villigst, 6. Cusanuswerk, 7. Hanns Seidel-Stiftung, 8. Heinrich Böll-Stiftung, 9. Rosa Luxemburg-Stiftung, 10. Friedrich Naumann-Stiftung, 11. Avicenna Studienwerk, 12. Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk, 13. Stiftung der Deutschen Wirtschaft (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.J.).

Da diese Begabtenförderungswerke sich überwiegend aus staatlichen Mitteln finanzieren, sind sie bei der Stipendienvergabe weitgehend an den gesetzlichen Rahmen des BAföG gebunden. In bestimmten Punkten haben sie jedoch Gestaltungsspielräume. Deshalb sind die Konditionen der Förderung nicht bei allen Förderungswerken identisch und es lassen sich im Vergleich zum BAföG sowohl erweiterte Möglichkeiten als auch teilweise zusätzliche Hürden feststellen (s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Voraussetzungen für die Förderung durch Studienförderwerke

Stiftung	Allgemeine Voraussetzungen					
	<ul style="list-style-type: none"> - bei allen Förderwerken: Förderfähigkeit gemäß §8 BAföG (Stiftungen, die Mittel des Auswärtigen Amtes bekommen*, können auch internationale MA-Studierende und Promovierende fördern); - bei allen Förderwerken: Gesellschaftliches Engagement im Sinne der Stiftungswerte; - zusätzlich bei Nr. 10-13: Entsprechende Konfessionszugehörigkeit (begründete Ausnahmen möglich) 					
	Voraussetzungen für die Studienförderung				Voraussetzungen für die Promotionsförderung	
	Altersgrenze zu Beginn der Förderung	Mindestanzahl der noch zu fördernden Semester	Masterförderung	Nicht gefördert werden	Altersgrenze zu Beginn der Förderung	promotionsbefähigender Abschluss liegt max ... zurück
1. Studienstiftung des deutschen Volkes	keine	–	Ja	Zweitstudium, Aufbaustudium	keine	drei Jahre
2. Stiftung der deutschen Wirtschaft	32 Jahre	4, anschließender MA kann einberechnet werden	Ja	Zweitstudium, Aufbaustudium	keine	fünf Jahre
3. Hans Böckler-Stiftung	keine	3, anschließender MA kann einberechnet werden	ja, nur wenn der MA nicht kürzer als 3 Semester ist; nur wenn der vorherige Abschluss ein BA ist	Aufbaustudium, Zusatzstudiengänge, Zweitstudium** Ergänzungsstudium, das nach einem FH-Abschluss die Promotion ermöglicht, wird gefördert.	40 Jahre	–
4. Friedrich Ebert-Stiftung	keine	3 bei 6-semesteriger Regelstudienzeit, 4 bei 7-semesteriger Regelstudienzeit	ja, nur wenn der MA nicht kürzer als 3 Semester ist; Bewerbung vor der Aufnahme des Studiums	Zweitstudiengänge	keine	–
5. Friedrich Naumann-Stiftung	keine	2	ja; nur wenn der MA nicht kürzer als 3 Semester ist	Zweitstudium, Teilzeitstudium, Aufbaustudium; Ergänzungsstudiengänge; Fernstudiengänge, die nicht in Vollzeit absolviert werden.	keine	–
6. Konrad Adenauer-Stiftung	35 Jahre	4, anschließender MA kann einberechnet werden	ja, die Bewerbung muss vor der Aufnahme des viersemestrigen Studiengangs erfolgen	Zweitstudium; berufsbegleitende Studiengänge	keine	fünf Jahre

(Forts.)

Stiftung	Allgemeine Voraussetzungen					
	- bei allen Förderwerken: Förderfähigkeit gemäß §8 BAföG (Stiftungen, die Mittel des Auswärtigen Amtes bekommen*, können auch internationale MA-Studierende und Promovierende fördern); - bei allen Förderwerken: Gesellschaftliches Engagement im Sinne der Stiftungswerte; - zusätzlich bei Nr. 10-13: Entsprechende Konfessionszugehörigkeit (Ausnahmen möglich)					
	Voraussetzungen für die Studienförderung				Voraussetzungen für die Promotionsförderung	
	Altersgrenze zu Beginn der Förderung	Mindestanzahl der noch zu fördernden Semester	Masterförderung	Nicht gefördert werden	Altersgrenze zu Beginn der Förderung	promotionsbefähigender Abschluss liegt...
7. Hanns-Seidel-Stiftung	32 Jahre	4	ja; Bewerbung vor Aufnahme des Studiums	Aufbau-, Zusatz-, Ergänzungs- oder Zweitstudien	32 Jahre	–
8. Heinrich Böll-Stiftung	keine	Zum Zeitpunkt der Bewerbung darf das 3. Fachsemester nicht überschritten sein; Ausnahme: geflüchtete Studierende, die ein Erst- o. MA-Studium fortsetzen	ja; erster berufsqualifizierender Studienabschluss muss nachgewiesen sein; Bewerbungstermin: frühestens vor Studienbeginn; spätestens im 1. Fachsemester	berufsbegleitende Studiengänge; duales Studium, ein Fernstudium, ein Teilzeitstudium, Zweitstudium	keine	–
9. Rosa Luxemburg-Stiftung	keine	Halbte der Regelstudienzeit (nur BA oder, wenn angestrebt, BA und MA zusammen)	ja, mit BA-Abschluss; bei FH-Diplom, nur wenn ein universitäres MA-Studium angestrebt wird; Bewerbungen für ein Stipendium ausschließlich in einem MA sind nur im 1. Fachsemester möglich	Zweitstudium, Aufbaustudium, ein (berufsbegleitendes) Teilzeitstudium, der Studienabschluss, Fachrichtungswechsel nach dem 4. Semester	keine	–
10. Cusanuswerk (katholisch)	keine	5, anschließender MA kann einberechnet werden	ja, Bewerbung vor der Aufnahme des Studiums	Aufbau-, Ergänzungs- o. Zweitstudien nach abgeschlossenem Diplom-, Magister-, MA, Staatsexamens- oder nach einem Promotionsstudium	keine	–
11. Evangelisches Studierendenwerk Villigst (evangelisch)	35 Jahre; Ausnahmen mit Sonderantrag möglich	Zum Zeitpunkt der Bewerbung darf das 3. Fachsemester nicht überschritten sein; noch kein abgeschlossenes Studium	ja, anschließende Masterförderung nur für Studierende, die bereits im Bachelorstudium gefördert wurden	Teilzeitstudien-gänge, Fernstudien-gänge, duale oder ausbildungsintegrierte Studien-gänge, Zweitstudium	keine	–

(Forts.)

Stiftung	Allgemeine Voraussetzungen					
	- bei allen Förderwerken: Förderfähigkeit gemäß §8 BAföG (Stiftungen, die Mittel des Auswärtigen Amtes bekommen*, können auch internationale MA-Studierende und Promovierende fördern); - bei allen Förderwerken: Gesellschaftliches Engagement im Sinne der Stiftungswerte; - zusätzlich bei Nr. 10-13: Entsprechende Konfessionszugehörigkeit (Ausnahmen möglich)					
	Voraussetzungen für die Studienförderung				Voraussetzungen für die Promotionsförderung	
	Altersgrenze zu Beginn der Förderung	Mindestanzahl der noch zu fördernden Semester	Masterförderung	Nicht gefördert werden	Altersgrenze zu Beginn der Förderung	promotionsbefähigender Abschluss liegt...
12. Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk (jüdisch)	keine	5, anschließender MA kann einberechnet werden	ja, nur bei viersemestrigen MA, Bewerbung vor Studienaufnahme; bereits im BA geförderte Stipendiat_innen können die Weiterförderung im MA beantragen	keine Abschlussförderung	keine	–
13. AVICENNA (muslimisch)	keine	5, anschließender MA kann einberechnet werden	ja, eine Bewerbung muss im 4. oder 5. BA-Semester erfolgen und ist nach Antritt des Masters nicht möglich	Förderung von Teilzeitstudiengängen nicht möglich; keine Abschlussförderung	keine	–

*u.a. die Heinrich-Böll-Stiftung oder die Friedrich Naumann-Stiftung.

** Ein Zweitstudium liegt vor, wenn 4 oder mehr Semester in einer anderen Fachrichtung studiert wurden, auch ohne Abschluss.

Quellen:

1. Studienstiftung des deutschen Volkes o. J.
2. SDW 2018a, 2018b, 2018c, 2018d.
3. HBS o. J., 2018.
4. FES o. J.a, o. J.b, o. J.c.
5. Friedrich-Naumann-Stiftung o. J.a, o. J.b.
6. Konrad-Adenauer-Stiftung 2018.
7. HSS 2018b, 2018a.
8. Heinrich Böll Stiftung o. J.; Heinrich-Böll-Stiftung 2018a, 2018b.
9. RLS o. J..
10. Cusanuswerk 2018a, 2018b.
11. Evangelisches Studierendenwerk Villigst o. J.a, o. J.b, o. J.c.
12. ELES o. J.a, o. J.b.
13. AVICENNA 2018a, 2018b, 2018c.

a) Gesellschaftliches Engagement

Als allgemeine Voraussetzung wird von allen Förderwerken ein gesellschaftliches Engagement im Sinne der Werte und Anliegen der jeweiligen Stiftung erwartet. Zwar handelt es sich dabei nicht um ein starres Kriterium - was darunter fällt, ist Auslegungssache. Bspw. ist denkbar, dass auch ehrenamtliche Dolmetschertätigkeiten als soziales Engagement anerkannt werden können. Dennoch kann dieses Kriterium für die hier untersuchte Zielgruppe in mehrfacher Hinsicht eine Hürde darstellen. Zum einen ist denkbar, dass interessierte Bildungsausländer_innen sich von vornherein ausgeschlossen fühlen, weil sie nicht auf die Idee kommen, Dinge, die sie getan haben oder aktuell tun so darzustellen und zu interpretieren, dass das Kriterium erfüllt ist. Zweitens beanspruchen migrationsspezifische Anforderungen wie Aufenthalts- und Anerkennungs-bürokratie und Spracherwerb zeitliche und emotionale Ressourcen, die für weitere Aktivitäten fehlen. Altersbedingt häufiger als bei studierenden Bildungsinländer_innen bereits vorhandene familiäre Verpflichtungen wirken in die gleiche Richtung. Schließlich kann es schwierig sein, bereits im Herkunftsland geleistetes Engagement nachzuweisen oder glaubhaft zu machen. Für diesen Fall gibt es zumindest bei der Heinrich Böll-Stiftung eine Ausnahmeregelung: „Ausländische Bewerber/innen aus Konfliktregionen o.ä., die keine Referenz beifügen können, begründen dies ausführlich“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2018a).

b) Konfessionszugehörigkeit

Zusätzlich zum gesellschaftlichen Engagement setzen vier der Förderwerke eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft (katholisch, evangelisch, jüdisch bzw. muslimisch) voraus. Dabei sind zwar nach Darstellung der jeweiligen Stiftung begründete Ausnahmen möglich, z.B. wenn ein Mitglied einer Freikirche sich beim evangelischen Studienwerk bewirbt oder eine Person Jüdische Studien bzw. Judaistik studiert und sich beim Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk bewirbt; dennoch dürfte diese Vorgabe eine Hürde für viele der zugewanderten Akademiker_innen ohne entsprechende Religionszugehörigkeit sein.

c) Ansprache potenzieller Bewerber_innen

Jede Studienstiftung verfügt über ein Netzwerk, das zur Rekrutierung neuer Stipendiat_innen genutzt wird. Bspw. wird bei den parteinahen Stiftungen der jeweilige Jugendverband einer Partei eine wichtige (aber nicht alleinige) Rolle spielen, bei der Hans Böckler-Stiftung analog die Jugendabteilungen der Gewerkschaften sowie generell Gewerkschaftsmitglieder. Es ist davon auszugehen, dass diese auf Bildungsbiographien von Bildungsinländer_innen ausgerichteten Netzwerke zugewanderte Akademiker_innen nicht gut erreichen bzw. diese wenig Zugang zu den entsprechenden Gruppen haben. Allerdings versuchen einige Stiftungen gezielt, auch geflüchtete Akademiker_innen für ihre Stipendienprogramme anzusprechen, wobei aus anderen Gründen als der Flucht zugewanderte Akademiker_innen allerdings oft weiterhin außen vorbleiben.

d) Aufenthaltsstatus

Für alle Begabtenförderwerke ist die BAföG-Regelung zum Aufenthaltsstatus bei der Stipendienvergabe maßgebend. Wenn der aktuelle Aufenthaltsstatus der Bewerber_innen im § 8 BAföG

nicht erfasst ist, können diese Personen auch durch die Stiftungen nicht gefördert werden (s. Kapitel 6.1.1). Bei diesem Kriterium werden keine Ausnahmen gemacht. Einige Parteistiftungen verfügen jedoch zusätzlich über Gelder des Auswärtigen Amtes, mit denen sie Stipendien für internationale Studierende finanzieren können. Diese können sich in wenigen Fällen mit der Gruppe zugewanderter Akademiker_innen überschneiden (s. Kap. 6.1.1).

e) Altersgrenzen

Anders als beim Aufenthaltsstatus sind bei den Altersgrenzen Abweichungen von den BAföG-Regelungen möglich, die jedoch nicht von allen Stiftungen angewendet werden. Da es sich bei zugewanderten Akademiker_innen um eine Zielgruppe handelt, die in der Regel mindestens etwa Mitte 30 ist (s.o.), sind Bewerbungen z.B. bei der Konrad Adenauer-Stiftung und der Hanns Seidel-Stiftung für die Förderung im Rahmen des Nachqualifizierungsstudiums für einen Großteil nicht möglich (vgl. Konrad Adenauer-Stiftung 2018; HSS 2018b). Ebenso finden Altersgrenzen als Bewerbungskriterium bspw. bei der Hans Böckler-Stiftung für die Promotionsförderung⁷² eine Anwendung, sodass Bewerber_innen aus der o.g. Zielgruppe aufgrund der Überschreitung der Altersgrenzen vom Auswahlverfahren ausgeschlossen sind (vgl. HBS 2018). Die Altersgrenzenregelungen mancher Förderungswerke könnten darauf zurückzuführen sein, dass sie für die Biographien zugewanderter Akademiker_innen nicht sensibilisiert sind. Inwieweit andere Stiftungen, die unter ihren Kriterien keine expliziten Altersgrenzen aufführen, für diese Zielgruppe besser sensibilisiert sind und ältere Bewerber_innen in der Praxis tatsächlich berücksichtigen, ist nicht bekannt.

f) Mindestanzahl der noch zu fördernden Semester

Die Mindestanzahl der noch zu fördernden Semester ist ein Kriterium, das im BAföG nicht enthalten ist. Studienstiftungen werden es vermutlich eingeführt haben, weil sie ihre Stipendiat_innen auch ideell fördern und damit an einer längerfristigen Bindung interessiert sind. Bei zugewanderten Akademiker_innen, die aufgrund im Herkunftsland erbrachter Studienleistungen ein verkürztes Studium absolvieren, kann dieses Kriterium bei manchen Stiftungen die Förderung verhindern. Auch dies ist ein Beispiel dafür, dass Bildungsbiographien von zugewanderten Akademiker_innen von den Förderwerken meist nicht mitgedacht werden. Aus den Erfahrungen von bspw. ProSALAMANDER und OnTop-Teilnehmenden ist jedoch bekannt, dass der Weg bis zum Abschluss oft länger ist, als nach der Anerkennung von Studienleistungen zunächst absehbar und geplant – teilweise gerade wegen der fehlenden finanziellen Förderung. Hier geraten die Teilnehmenden in einen Teufelskreis: Durch die Anerkennung vieler Studienleistungen scheint eine kurze Studiendauer möglich zu sein, weshalb die jeweilige Person sich nicht um ein

⁷² Bezüglich der Zielgruppe kann eine Promotion auch als eine Möglichkeit der Weiterqualifizierung angesehen werden, wenn die erforderlichen Voraussetzungen für ein Promotionsvorhaben erfüllt sind und eine Promotion in dem jeweiligen Berufsfeld wertgeschätzt wird. Wichtig ist anzumerken, dass eine Einschreibung an einer Universität während der Promotion bisher in der Regel nicht notwendig ist, so dass die Leistungen gemäß SGB II in diesem Falle weiterbezogen werden können.

Stipendium bewerben kann. Dies wirkt sich wiederum negativ auf die Dauer des Studiums aus, so dass das Studium letzten Endes doch länger dauert, als vorher geplant war.

g) Keine Förderung eines Zusatz-, Ergänzungs- oder Zweitstudiums

Von den Studienstiftungen wird auf den jeweiligen Webseiten i.d.R. darauf hingewiesen, dass ein Zusatz-, Ergänzungs- oder Zweitstudiums nicht gefördert werden kann. In den Richtlinien des BMBF findet man noch zusätzlich folgende Erläuterung:

„Ein Zusatz- oder Ergänzungsstudium oder ein weiteres Studium nach einem berufsqualifizierenden Abschluss des Studiums können nach den Bestimmungen dieses Abschnitts gefördert werden, wenn dies nach dem angestrebten Ausbildungsziel oder der angestrebten beruflichen Qualifizierung zu rechtfertigen ist“ (BMBF 2016b, S. 3).

So macht z.B. die Hans Böckler-Stiftung eine Ausnahme für ein Ergänzungsstudium, das nach einem Fachhochschulabschluss die Aufnahme eines Promotionsstudiums ermöglicht (vgl. HBS 2018). Inwiefern ein weiteres Studium in Deutschland mit einem aus dem Ausland mitgebrachten Abschluss gefördert wird, ist nicht klar. Da sich die Förderwerke bei der Vergabe der Stipendien an die BAföG-Richtlinien halten müssen, ist davon auszugehen, dass die Beurteilung, ob in dem entsprechenden Fall ein Zweitstudium gegeben ist oder nicht, sich ebenso aus der entsprechenden BAföG-Regelung ergibt. Wie oben gezeigt (s. Kapitel 6.1.2 und 6.1.3) ist die Beurteilung, ob es sich um ein Zweitstudium handelt oder nicht, außerordentlich komplex und im Gesetzestext nicht abschließend geregelt, so dass es immer wieder gerichtlicher Entscheidungen bedurfte. Gerade in diesem Bereich sollten daher die Förderwerke einen Beurteilungsspielraum⁷³ haben und wahrnehmen, um Nach- und Weiterqualifizierungen zu ermöglichen. Inwiefern davon in der Praxis Gebrauch gemacht wird, konnte nicht ermittelt werden.

h) Zurückliegen des promotionsbefähigenden Abschlusses

Wie bereits erwähnt, kann eine Promotion als eine Möglichkeit der Weiterqualifizierung angesehen werden. Manche Stiftungen setzen voraus, dass der promotionsbefähigende Abschluss maximal drei bis fünf Jahre (je nach Stiftung) zurückliegen darf. Da zugewanderte Akademiker_innen zum einen nach dem Studienabschluss im Herkunftsland in der Regel bereits im Beruf mehrere Jahre gearbeitet haben, zum anderen nach der Migration zuerst einige Jahre für den Spracherwerb und zur Orientierung im neuen Wohnsitzland gebraucht haben, kann dieses Kriterium als eine erhebliche Hürde für die Bewerbung darstellen, sofern eine Promotion angestrebt wird.

⁷³ Die OWL-Stiftung, welche nicht zu den 13 o.g. Förderwerken gehört, hat hierfür andere Regeln entwickelt: „ausländische Studierende können sich auch im Zweitstudium bewerben, wenn sie ihr Erststudium im Ausland abgeschlossen haben.“ Diese betrifft allerdings nur fünf Hochschulen: Universität Bielefeld, Universität Paderborn, Fachhochschule Bielefeld, Hochschule Ostwestfalen-Lippe sowie Hochschule für Musik Detmold (vgl. Stiftung Studienfonds OWL o. J.).

Insgesamt zeigt sich, dass die vom Bund finanzierten Studienförderwerke zugewanderte Akademiker_innen bisher mehrheitlich nicht explizit als Zielgruppe wahrnehmen.⁷⁴ Zwar ist eine Sensibilisierung bzgl. der Lage geflüchteter Studierender zu verzeichnen (besonders sichtbar z.B. bei der Heinrich Böll-Stiftung, aber auch in der Hans Böckler-Stiftung). Dass es aber Personen gibt, die bereits einen Hochschulabschluss und ggf. auch Berufserfahrungen aus dem Herkunftsland mitbringen, die jedoch hier auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertbar sind und dass sie deshalb noch einmal einen inländischen Abschluss erwerben wollen, scheint nicht bekannt oder jedenfalls in den Förderrichtlinien nicht berücksichtigt zu sein.

6.3.3 Deutschlandstipendium

Seit 2011 existiert das so genannte Deutschlandstipendium, für das sich Studierende aller Nationalitäten an staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen bewerben können, sofern diese hierfür zusätzliche Mittel („matching funds“) eingeworben haben. Die Stipendien in Höhe von 300 Euro monatlich kommen zur Hälfte aus Bundesmitteln und zur Hälfte von privaten Geldgebern (z.B. Wirtschaftsunternehmen, Stiftungen oder Alumni etc.). Diese können je nach Ausgestaltung des Programms durch die jeweilige Hochschule die Auswahl der Zielgruppe, i.d.R. aber nicht der einzelnen Stipendiat_innen bestimmen. Hier könnten prinzipiell auch zugewanderte Akademiker_innen gefördert werden, die hochschulische Weiterqualifizierungsangebote absolvieren. Im Ruhrgebiet sind beispielsweise die Evonik Stiftung und der Förderverein INTEZ e.V. zurzeit als zwei Geldgeber bekannt, die durch ihre Spenden für die entsprechenden Hochschulprogramme gezielt die Zielgruppe der zugewanderten Akademiker_innen fördern. Seit dem Wintersemester 2016/17 vergibt die Ruhr-Universität Bochum im Rahmen des Projekts „Universität ohne Grenzen“ zusammen mit der Evonik Stiftung Stipendien an geflüchtete Studierende. Gefördert werden können diejenigen, die ein Studium im Bereich Ingenieur-, Natur- oder Wirtschaftswissenschaften aufnehmen oder fortsetzen wollen (vgl. RUB o.J.). Als Vergabevoraussetzungen gelten: ein gesicherter Aufenthaltsstatus und eine Hochschulzugangsberechtigung. „Zusätzlich übernimmt die Evonik Stiftung die Kosten für Sozialbeiträge und Lernmittel und organisiert ein Begleitprogramm für die Stipendiaten“ (RUB o.J.). Damit wird versucht, neben der Finanzierung auch eine ideelle Förderung einzurichten.

Der Förderverein INTEZ e.V. (Verein zur Förderung der Integration von hochqualifizierten Zuwanderinnen und Zuwanderern) beteiligt sich ebenfalls an der Finanzierung einiger Deutschlandstipendien. Aufgrund seiner begrenzten Finanzkraft versteht der Verein seine Förderung eher als exemplarischen Hinweis auf das ungelöste Problem der Studienfinanzierung für zugewanderter Akademiker_innen und beansprucht nicht, dieses Problem aus eigenen Mitteln lösen

⁷⁴ Darüber hinaus existieren jedoch einzelne Programme für Teile der Zielgruppe: „Das Flüchtlingsstipendienprogramm von Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst unterstützt Studierende und Studieninteressierte aus außereuropäischen Ländern mit einer Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 1 - 3 AufenthG, wenn kein BAföG-Anspruch besteht; in besonderen Ausnahmefällen können Asylsuchende aufgenommen werden. Gefördert werden auch studienvorbereitenden Maßnahmen (Studienkolleg, Sprachkurse)“ (Weiser 2016, 13).

zu können. Der Verein wurde mit dem Ziel gegründet, die Gesellschaft dafür zu sensibilisieren, dass es so gut wie keine Möglichkeit der Finanzierung für die Zielgruppe gibt. Von dem Verein werden Förderstipendien über das Deutschlandstipendienprogramm für Teilnehmer_innen aus dieser Zielgruppe an mehreren Hochschulen in NRW vergeben. Die Höhe des Stipendiums beläuft sich auf 300 Euro im Monat, in begründeten Einzelfällen auch auf 450 Euro.⁷⁵ Ob weitere Sponsoren bzw. Hochschulen gezielt für die genannte Gruppe Stipendien im Rahmen des Deutschlandstipendiums vorsehen, ist nicht bekannt, jedoch dürfte nicht davon auszugehen sein, dass dies in nennenswertem Umfang der Fall ist.

6.3.4 Individualbudget des Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“ (IQ)

Das Individualbudget des Netzwerks Integration durch Qualifizierung (IQ) gilt für alle Programme im Rahmen des IQ-Netzwerks, von denen allerdings nur wenige Studienprogramme sind. Das Individualbudget dient zur Finanzierung von Kosten, die für die Teilnahme an einer Nach- bzw. Weiterqualifizierungsmaßnahme aufgebracht werden müssen. Im Jahr 2015 wurden 17,7% davon für Lebensunterhaltungskosten aufgewendet (vgl. Deutscher Bundestag 2016, S. 42). Die Leistung wird im Rahmen einer Einzelfallentscheidung durch das Förderprogramm Integration durch Qualifizierung gewährt (vgl. Deutscher Bundestag 2016, S. 40). Es besteht kein Rechtsanspruch darauf. Die Nachfrage nach dieser Förderung ist groß, da sich darauf Teilnehmende bewerben, die aus vielen anderen Projekten des IQ-Netzwerkes stammen. Dies führt dazu, dass die Auswahlregelungen streng sind. Die Kandidat_innen müssen gute Leistungen erbringen und die finanzielle Situation muss prekär sein. Die Leistung ist nachrangig und kann im Notfall gewährt werden, wenn die bisherigen Anträge von allen anderen Behörden abgelehnt wurden; sie steht zudem unter Vorbehalt der Verfügbarkeit von Fördermitteln. Die Höhe der Leistung beläuft sich auf bis zu 399 Euro im Monat (Stand: Sommer 2018). Unter anderem können die Kosten für Lernmaterialien, Zuschuss zu Mietkosten sowie einen Teil des Studierendenbeitrages, nämlich die Mobilitätskosten, übernommen werden. Außerdem kann das IQ-Netzwerk im Rahmen der Individualförderung weitere Kosten übernehmen, die „zum Erreichen des Maßnahmenziels erforderlich sind“, z.B. für die Fahrt oder die Kinderbetreuung usw. (Deutscher Bundestag 2016, S. 39). Die Zahlungen im Rahmen des Individualbudgets sind zeitlich begrenzt und können nur für ein Jahr gewährt werden. Wegen der zu erfüllenden Voraussetzungen und der langen Bearbeitungszeiten müssen die Antragsteller_innen in Vorleistung treten. Im Falle der rückwirkenden Zahlung eines anderen Leistungsträgers (z.B. des BAföG-Amtes) müssen die Zahlungen zurückerstattet werden. Es lässt sich feststellen, dass das Individualbudget nicht als eine dauerhafte und flächendeckende Lösung der Finanzierungsproblematik angesehen werden kann, sondern lediglich als eine nachrangige Leistung bzw. als Lückenfüller zu verstehen ist.

⁷⁵ Diese Informationen stammen aus den im Projekt geführten Interviews.

6.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich für die Zielgruppe der zugewanderte Akademiker_innen folgendes festhalten:

BAföG wird *nicht gewährt*, sofern die ZAB das im Ausland absolvierte Studium als „gleichwertig“ bewertet hat. Hier sind gesetzliche Verbesserungen notwendig (s. Kapitel 6.1.4 und 8.2.2).

Die Finanzierung eines verkürzten Studiums durch BAföG ist *möglich*, sofern:

- der Aufenthaltsstatus im § 8 BAföG erfasst wird, was auf die meisten – jedoch nicht alle – zugewanderten Akademiker_innen zutrifft (s. Kapitel 6.1.1);
- die Altersgrenzen von 30 Jahren für ein Bachelor- und 35 Jahren für ein Masterstudium nicht überschritten werden oder eine Überschreitung ausreichend begründet werden kann (vgl. § 10 Abs. 3 Nr.3 BAföG u.v.m. Tz. 10.3.4; 10.3.4a BAföG VwV). Gründe können z.B. der Spracherwerb oder die Erziehung der Kinder sein. Ein Hindernis dabei ist jedoch, dass das Studium *unmittelbar* nach Wegfall dieser Gründe aufgenommen werden muss, was häufig nicht möglich ist. Hier bedarf es gesetzlicher Verbesserungen (s. Kapitel 6.1.5 und 8.2.2);
- der im Ausland erworbene Studienabschluss von der ZAB als „bedingt vergleichbar“ oder „entspricht“ bewertet wird. Dann ist die Aufnahme eines Studiums in Deutschland nach einem berufsqualifizierenden Ausbildungsabschluss im Ausland als andere Ausbildung i. S. von § 7 Abs.3 BAföG nach erfolgtem Abbruch zu bewerten und kann nach o.g. Paragraph gefördert werden.

Diese für die Förderung relevanten Punkte sind aus dem Gesetz nicht eindeutig ablesbar und mussten überwiegend mit Hilfe der Rechtsprechung erstritten werden. Die undurchsichtige und komplizierte Rechtslage führt dazu, dass BAföG-Anträge zugewanderter Akademiker_innen in der Praxis in vielen Fällen zu Unrecht abgelehnt werden oder erst gar nicht gestellt werden. Die zahlreichen zitierten Gerichtsverfahren dürften dabei nur die Spitze des Eisbergs sein. Die Auslegung des Gesetzes wird zwar in den BAföG-Verwaltungsvorschriften (BAföG VwV) aufgeführt; wie die Praxis zeigt, werden diese jedoch bei der Antragsbearbeitung nicht immer angewendet.

Die Leistungen der Grundsicherung (s. Kapitel 6.2) bieten so gut wie keine praktikablen Möglichkeiten für die Finanzierung eines Studiums. Die *sonstigen Finanzierungsmöglichkeiten* (s. Kapitel 6.3), insbesondere Stipendien der Studienförderwerke und das Deutschlandstipendium, erreichen die hier untersuchte Gruppe nur einzelfallbezogen und sporadisch, so dass keine einheitliche und dauerhafte Regelung der Finanzierungsproblematik existiert.

7 Empirische Ergebnisse: Nutzung, Nutzen und Nichtnutzen

Nach der Darstellung der für die Zielgruppe verfügbaren Programme und der entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen in den vorhergehenden Kapiteln soll hier nun die subjektive Perspektive der Nutzer_innen näher beleuchtet werden. Dabei geht es u.a. darum, wie die interviewten zugewanderten Akademiker_innen⁷⁶ mit den Chancen und Barrieren, die sich vor, während und nach akademischen Nach- und Weiterqualifizierungsprogrammen gestellt haben, umgegangen sind. Zusätzlich zu der Sichtweise der Nutzer_innen wird hier auch die Perspektive der Programmverantwortlichen an einigen relevanten Stellen wiedergegeben. Eine Typenbildung wurde dabei an so gut wie keiner Stelle vorgenommen, da diese aufgrund der großen Heterogenität in den Lebensläufen der Befragten sowie in den Rahmenbedingungen der Programme nicht sinnvoll erschien. Die verschiedenen Erfahrungen wurden jedoch thematisch gebündelt.

7.1 Hochqualifiziert zugewandert – und dann?

Zwischen der Migration nach Deutschland und der Teilnahme an den verschiedenen Programmen der Weiterqualifizierung sind bei den befragten zugewanderten Akademiker_innen in der Regel mehrere Jahre vergangen. Teilweise konnten Einzelne bereits ca. ein Jahr nach der Ankunft in Deutschland mit einem Studienprogramm beginnen, teils dauerte es aber auch bis zu 15 Jahre. In dieser Zeit haben die befragten Personen bei der Arbeitssuche und mit Behörden unterschiedliche Erfahrungen gesammelt.

Während die befragten zugewanderten Akademiker_innen aus unterschiedlichen Gründen (u.a. Flucht vor Krieg, Heirat, im Rahmen des EU-Freizügigkeit oder auch als Au-Pair aus einem Drittstaat mit dem Wunsch, sich hier weiterzubilden) und damit auch einem unterschiedlichen Aufenthaltsstatus nach Deutschland eingereist sind, haben sie doch eins gemeinsam: Sie alle möchten hier an ihre bisherige Karriere anknüpfen und eine qualifikationsadäquate Beschäftigung finden. Oder, wie eine der interviewten Personen es rückblickend ausgedrückt hat:

„Also, alles was ich in Deutschland realisieren möchte um ein weiteres normales aktives Leben zu führen, wie ich es in meiner Heimat hatte, das war für mich ein unfassbar großes Unterfangen.“⁷⁷ (TN-P, 177)

Den Weg dahin beschreibt sie als „Sisyphusarbeit“ (TN-P, 180). Auch andere stießen trotz ihrer Bemühungen immer wieder auf Barrieren und Ablehnung: „ich bemühe mich, also ich mache

⁷⁶ Aufgrund der zugesicherten Anonymisierung erfolgt keine Zuordnung zu den jeweiligen Programmen. Außerdem wird die Benennung der Herkunftsländer nach Möglichkeit vermieden. Deshalb werden die interviewten zugewanderten Akademiker_innen mit Buchstaben (TN-A, TN-B, TN-C usw.) und nicht mit Aliasnamen, die auf das Herkunftsland schließen lassen könnten, bezeichnet. Die Interviews mit den Programmverantwortlichen können hingegen an den Zahlen unterschieden werden (Pr-1, Pr-2 usw.). Die Zahl hinter dem Komma steht für die Nr. des Abschnitts im transkribierten Interview.

⁷⁷ Dieses sowie weitere direkte Zitate wurden zur besseren Lesbarkeit im Zuge der Transkription sprachlich leicht geglättet. Da in der Auswertung inhaltsanalytisch und nicht rekonstruktiv gearbeitet wurde, hat dies keine Auswirkungen auf die Analyse.

viel, aber trotzdem ich werde nicht akzeptiert“ (TN-B, 100). Ihr Weg war – vor allem zu Beginn – nicht einfach, u.a. auch weil ihnen Informationen gefehlt haben:

„Ich habe nicht gewusst, wie da überhaupt was funktioniert. Also, keine, gar keine Ahnung gehabt, Null. Und dann muss ich quasi alles alleine erfragen, was, wie?“ (TN-A, 76)

Verschiedene Beratungsstellen und Behörden können auf diesem Weg eine Hilfestellung bieten oder auch im Gegenteil Restriktionen setzen, wie die Erfahrungen von manchen Befragten zeigten.

7.1.1 Erfahrungen mit der Ausländerbehörde

Je nach Aufenthaltsstatus und -dauer sind Ausländerbehörden oder auch die BAMF-Außenstellen, in denen Asylentscheidungen getroffen werden, für die Zielgruppe wichtige Behörden, von denen ihr Aufenthalt in Deutschland abhängt. Dieses Thema stand nicht im Mittelpunkt der Interviewfragen⁷⁸ und wurde entsprechend von den meisten überhaupt nicht oder nur am Rand angesprochen. Allerdings berichteten zwei der interviewten Personen relativ ausführlich über ihre Erfahrungen mit den jeweiligen Ausländerbehörden. Bei beiden handelt es sich um zugewanderte Akademiker_innen, die in Deutschland unter dem Status internationaler Studierender ein weiteres Studium aufgenommen haben.

„Als ich hierher kam, das war sehr schwierig, also mit den Personen klarzukommen oder verstehen, was sie von mir wollten, weil jedes Mal hatten die etwas anderes verlangt. Und also als ich aber ab und zu und peu à peu so meine Leistungen also erbracht habe und gezeigt habe, ja, ich lerne Deutsch, ich bewerbe mich und jetzt mache ich das und jetzt mache ich das, wurden sie netter.“ (TN-E, 6)

„Man spricht dann mit dir als ob du nichts wert wärst am Anfang, ja? Also das war wie gesagt auch nicht immer, es gab auch super nette Leute in der Ausländerbehörde. Aber oft hatte man da, also jeder Besuch in der Ausländerbehörde war für mich so, also hat mich zum Schwitzen gebracht ehrlich gesagt.“ (TN-M, 48)

Ihre Termine bei den jeweiligen Ausländerbehörden beschrieben sie als überwiegend negativ, im Interview sind Worte wie „erniedrigend“ und „nervtötend“ (TN-M, 29) gefallen. Diesen und anderen Beschreibungen nach könnte man die den Ausländerbehörden zugrundeliegenden Bestimmungen bzw. die Umsetzung dieser durch die Sachbearbeiter_innen als zusätzlichen Stressfaktor auf dem Weg zu einer qualifikationsadäquaten Arbeitsstelle einordnen. Gegenüber den Ausländerbehörden mussten TN-E und TN-M ihre Entscheidungen für die Auswahl ihrer Weiterbildung und sonstiger damit zusammenhängender Schritte begründen. TN-M hat dabei seine sehr guten Deutschkenntnisse strategisch genutzt und in dem Schreiben an die Behörde seine „ganzen idiomatischen Redewendungen“, seine „ganze Grammatik“ verwendet, was bei der Sachbearbeiterin insofern gewirkt hat, dass sie ihm gegenüber danach positiv gestimmt war (TN-M, 48). Neben Erläuterungen zum Weiterbildungsweg verlangten die Behörden einen Nachweis über Deutschkenntnisse sowie einen Finanzierungsnachweis bzw. eine Bürgschaft für die Kosten des Lebensunterhalts. Gleichzeitig waren die Möglichkeiten für eine Erwerbstätigkeit aufgrund der Bestimmungen ihres Visums stark eingeschränkt. TN-M hatte dabei Glück, dass er

⁷⁸ Es wurde jedoch nach Erfahrungen mit Behörden gefragt.

mit Hilfe eines Schreibens eines Professors der Ausländerbehörde vermitteln konnte, dass sein Nebenjob dem Studium nicht entgegensteht, sondern sich sogar positiv auf seinen späteren Beruf auswirkt (TN-M, 28).

Wer nicht über solche Ressourcen wie z.B. sehr gute Deutschkenntnisse oder Unterstützung durch Professor_innen verfügt, wird von den Ausländerbehörden auf dem Weg zu einer qualifikationsadäquaten Stelle stärker gebremst. Neben den visabedingten Einschränkungen wirken solche Erfahrungen auch entmutigend für den Bildungsweg.

7.1.2 Erfahrungen mit Jobcentern und Arbeitsagenturen

Bei der Arbeitssuche stellen Jobcenter und Arbeitsagenturen als Behörden der Arbeitsvermittlung wichtige Anlaufstellen dar. Es sind die Stellen „wo man also dann typischerweise erstmal landet [...] und das, was die dann dort angeboten bekommen, bringt die Leute im Zweifelsfall nicht weiter“ (Pr-4, 53), schildert eine Programmleitung. Aus der bisherigen Forschung ist bekannt, dass diese Behörden für die Lage zugewanderter Akademiker_innen häufig nicht sensibilisiert sind und Vermittlung in nicht qualifikationsadäquate Stellen oftmals vorziehen (vgl. z.B. Sauer 2010).⁷⁹ Dieser Eindruck bestätigte sich auch in den Interviews. Eine im Herkunftsland promovierte Person, die ihre akademische Karriere in Deutschland fortsetzen wollte, schilderte ihre Erfahrungen wie folgt:

TN-F: „Ja, ich habe mich bei Agentur für Arbeit [Stadt] angemeldet, ja, aber das hat mir nichts gebracht. Ja und alle meine Zeugnisse wurden hier in Deutschland bewertet, ja und meine Abschlüsse wurden alle bestätigt. Das habe ich durch ZAB gemacht.“

Interviewerin: Und Sie haben gesagt, also das mit der Arbeitsagentur, das hat Ihnen nichts gebracht. Können Sie das ein bisschen ausführlicher erzählen, was da war?

TN-F: „Ich wurde zu einem Treffen eingeladen, dann habe ich erfahren, dass ich mich in einem Portal anmelden muss, in einem Portal alle Informationen über mich eingeben, das habe ich gemacht und danach wurde ich zu einem zweiten Treffen eingeladen und ich möchte natürlich nichts, also nichts Schlimmes über diese Agentur sagen, aber ihre Ratschläge, ihre Ratschläge habe ich gar nicht gemocht. Ja. Ja, ich habe sofort klargestellt, also welche Tätigkeit bei mir in Frage kommt, ja, aber leider die, sozusagen die, ja, den Rat, in Mensa meine Tätigkeit anzufangen, damit ich bisschen näher zu der Hochschule komme, das fand ich bisschen nicht passend, nicht passend ja. Naja, deswegen einfach habe ich mich weiter mit deutsche Sprache beschäftigt und zufällig ja über das Projekt [Programmname] habe ich erfahren.“ (TN-F, 9-11)

Die in dieser Interviewpassage von der betroffenen Person sehr höflich umschriebene äußerst negative Erfahrung zeigt sehr deutlich, wie die Bedürfnisse von (zugewanderten) Akademiker_innen teilweise von Arbeitsvermittlungsstellen ignoriert werden. Ob die Aussage, man sei mit einer Arbeit in der Mensa näher zur Hochschule, auf absoluter Unkenntnis akademischer Arbeitsvermittlung oder auf Zynismus beruht, kann hier nicht geklärt werden. In weiteren Interviews wird deutlich, dass dieses Beispiel kein Einzelfall ist. Beispielsweise berichtet eine Person, die im Herkunftsland bestimmte Werkstoffe im Labor analysiert und geprüft hat, von einem an-

⁷⁹ Zu der Problematik des „Vermittlungsvorrangs“ vgl. Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik 2018, S. 85–87.

gebotenen Arbeitsplatz in einem aus Sicht der Arbeitsvermittler_innen anscheinend verwandten Bereich. Dort hätte die betroffene Person allerdings als ungelernete Hilfskraft umgeben von lauten Maschinen Werkstoffe herstellen oder verarbeiten müssen.

„Und sie haben mir gesagt, aber du kannst Deutsch lernen. Aber dort arbeitet immer eine Maschine, ich höre nichts. Und ich muss einfach physisch arbeiten und lerne kein Deutsch, bekomme wenig Geld.“ (TN-J, 6)

Mit diesen Worten umschrieb der befragte Ingenieur seine Erfahrungen mit der Arbeitsvermittlung. Diese Erfahrungen passen zu der Äußerung einer Projektleitung, dass viele Programmteilnehmende „im Jobcenter über Jahre hin eigentlich immer niedrig, kurz und klein gehalten“ wurden (Pr-2, 4).

Neben der direkten Vermittlung auf konkrete Arbeitsstellen können Jobcenter und Arbeitsagenturen auch Maßnahmen der Um- oder Weiterqualifizierung vermitteln bzw. fördern und sind für die Finanzierung des Lebensunterhalts während der Arbeitssuche und teils auch während Qualifizierungsmaßnahmen zuständig (zum Lebensunterhalt s. Kapitel 6.2). Was die Unterstützung durch Qualifizierungsangebote betrifft, wurden in den Interviews unterschiedliche Erfahrungen geschildert. Zugewanderte Ärzt_innen bekamen dort Informationsmaterial zu für sie geeigneten Fachsprachkursen (vgl. TN-O, 27-31) bzw. einen Bildungsgutschein für einen entsprechenden Kurs (vgl. TN-N, 14), der auf die für die Approbation notwendige Fachspracheprüfung vorbereitet. Eine Sprachprüfung ist auch für zugewanderte Lehrer_innen relevant; das Durchlaufen dieser Zugangsvoraussetzung hängt u.a. davon ab, inwieweit Jobcenter bereit sind, Sprachkurse zu finanzieren (Pr-6, 59). Da die interviewten Lehrer_innen aufgrund sehr guter Sprachkenntnisse keinen entsprechenden Kurs benötigt haben, können hier keine Aussagen über ihre Erfahrungen mit den Jobcentern diesbezüglich getroffen werden. Andere Interviewpartner_innen schilderten, dass sie keine Unterstützung bei der Suche nach einer passenden Arbeit oder Qualifizierung von Jobcentern und Arbeitsagenturen erhalten haben, weil sie aufgrund eigener (unterqualifizierter) Erwerbstätigkeit oder Erwerbstätigkeit des Partners keine finanziellen Leistungen von diesen Behörden bekommen haben und damit auch kein Interesse bestand, sie anderweitig zu unterstützen (vgl. TN-A, 16; TN-B, 4, 6).⁸⁰ Sind Personen hingegen auf finanzielle Leistungen der Ämter angewiesen, kann es passieren, dass sie zu Maßnahmen verpflichtet werden, die sie nicht weiter bringen, berichtete eine Programmleitung über die Teilnehmenden ihres Programms (vgl. Pr-4, 53). Des Weiteren schilderte sie, dass zugewanderte Akademiker_innen bzgl. ihres im Ausland erworbenen Abschlusses auch „sehr ernüchternde und demotivierende Aussagen“ bekommen, „ohne, dass man den Leuten wirklich auch Optionen aufzeigt“ (Pr-4, 53). Ihre Qualifikation wird also von Sachbearbeiter_innen in Jobcentern und Arbeitsagenturen oft nicht wertgeschätzt. Diese Erfahrung machte auch die Teilnehmerin eines anderen Programms (vgl. TN-K, 6). Von den interviewten Personen äußerten nur die Ärzt_innen, dass sie hilfreiche Informations-

⁸⁰ Für die Beratung, Vermittlung und Förderung von Personen, die keine finanziellen Leistungen beziehen, sind grundsätzlich die Arbeitsagenturen zuständig. Zu der Mangelhaftigkeit dieser Unterstützung vgl. Betzelt et al. 2017.

flyer bekommen hätten. Für die anderen war der Kontakt zum Jobcenter nach eigener Einschätzung nicht förderlich für ihr berufliches Vorankommen. TN-J berichtete z.B., dass seine Fahrtkosten zur Weiterbildungsmaßnahme auf Anfrage nicht übernommen wurden. TN-C besuchte nach Abschluss ihres Studienprogramms zusätzlich noch ein Bewerbungstraining des Jobcenters, das sie als demotivierend empfand.

7.1.3 Wege und Umwege zur Weiterqualifizierung

Abhängig von verschiedenen Faktoren – u.a. den durch die oben genannten Behörden, aber auch durch die familiäre Situation gesetzten Restriktionen und Optionen – führten verschiedene Wege und Umwege die Teilnehmer_innen zu den jeweiligen Programmen. Wie bereits erwähnt, erfolgte die Teilnahme nicht direkt im Anschluss an die Migration nach Deutschland. Die befragten zugewanderten Akademiker_innen können grob in zwei Gruppen eingeteilt werden: Ein Teil hat nach dem Spracherwerb ohne große Umwege eine fachliche Weiterqualifizierung im Rahmen eines Programms begonnen, ein Teil ist erst über Umwege bzw. nach längeren Versuchen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, auf das entsprechende Programm gestoßen. Diese Teilnehmer_innen hatten zunächst erfolglos versucht, eine Arbeitsstelle oder ein Praktikum im erlernten Beruf zu finden, hatten z.B. an Frauenförderungsprojekten teilgenommen, waren teils unterqualifiziert beschäftigt oder hatten gar eine neue Ausbildung bzw. Studium begonnen, weil es ihnen aussichtslos erschien, eine qualifikationsadäquate Stelle zu bekommen. Diese (Um-) Wege können hier aufgrund der den befragten Personen zugesicherten Anonymisierung nicht im Detail beschrieben werden. Jedoch sollen hier einige relevante Aspekte, vor allem in Form von Zitaten, genannt werden, um die Situation nachvollziehbar darzustellen, die zu der Entscheidung für eine weitere Qualifizierung geführt hat.

„Das war irgendwie eine sehr komplizierte Geschichte von vielen Sachen: Sprache, Ausländer, keine Erfahrung auf dem deutschen Arbeitsmarkt, ein Kleinkind. Alles zusammen wirkt irgendwie, als könnte ich nicht auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen.“ (TN-D, 2)

„Ich habe mich dreimal beworben, einmal bei [...], aber diese Firmen haben mir Absagen geschickt, ja, weil sie haben gesagt, dass die Qualifizierung, die ich habe oder die Möglichkeiten, die ich habe, brauchen sie nicht. Ja. Leider. (lacht) Ja.“ (TN-H, 6)

„Ich habe es damals dann am Anfang irgendwie auch versucht zu bewerben da bei den verschiedenen Unternehmen. Aber ich habe dann so Absagen bekommen und dachte mir also ohne einen deutschen Abschluss oder noch Sprachqualifikationen kann man nicht eine Stelle finden. Und dachte ja, dann kann ich auch, habe gearbeitet an der Kasse bei einem Unternehmen und ja, das (unv.) diplomierte Kassiererin.“ (TN-A, 4)

Die hier zitierten Personen, aber auch andere zugewanderte Akademiker_innen haben die Erfahrung gemacht, dass ihre (Fach-)Sprachkenntnisse nicht ausreichend für eine qualifikationsadäquate Stelle erschienen, so dass sie auf ihre Bewerbungen Absagen bekamen oder höchstens eine unterqualifizierte Beschäftigung fanden. Jedoch waren unter den befragten Personen auch solche, die trotz guter Sprachkenntnisse keine Anstellung im angestrebten Berufsfeld bekamen (TN-K, 2, 6) und als vorläufigen Ausweg aus der Arbeitslosigkeit eine freiberufliche Tätigkeit begonnen hatten. Ihre im Ausland erworbene Qualifikation und Berufserfahrung wurde von potenziellen Arbeitgeber_innen auf dem deutschen Arbeitsmarkt nicht wertgeschätzt bzw. als

nicht brauchbar klassifiziert. Als Ausweg aus dieser Situation haben die befragten Personen versucht, nach einer weiteren Qualifizierung zu suchen, durch die sie sich erhoffen, die Probleme abmildern zu können. Allerdings ließen sich bei weitem nicht alle Probleme, mit denen sie bei der Arbeitssuche konfrontiert wurden, mit einer Weiterqualifizierung lösen. Dazu gehörten z.B. die Diskriminierung von (alleinerziehenden) Eltern mit kleinen Kindern und von „Ausländern“, wie eine Betroffene es ausdrückte (vgl. TN-D, 2), oder negative Reaktionen auf den Akzent beim Sprechen (TN-B, 6).

Paradoxerweise war auch „Überqualifikation“ einer der Gründe, die in Absagen auf Bewerbungen genannt wurden (vgl. TN-D, 32). Eine Lehrerin musste gar für einen Nebenjob in der Nachmittagsbetreuung, den sie parallel zur Weiterqualifizierung aufnahm, eine Begründung abgeben, warum sie als Überqualifizierte diese Stelle haben wollte (TN-K, 2). Hier wurde zwar die hohe Qualifikation wahrgenommen, ohne die behördliche Feststellung der ‚Gleichwertigkeit‘, konnte diese Qualifikation jedoch in der Praxis – selbst beim selben Arbeitgeber – nicht genutzt werden.

Die Suche nach einer weiteren Qualifizierung bedeutet nicht immer, dass direkt eine Nach- bzw. Weiterqualifizierung im bisherigen Berufsfeld angestrebt und gefunden wurde. Einige der befragten Personen hatten versucht, sich neu zu orientieren. Dazu gehört z.B. die Bewerbung bzw. Aufnahme einer Ausbildung im Bereich sozialer Dienstleistungen. Diese wurde von den Personen nicht angetreten bzw. abgebrochen als sich die Chance eröffnete, eine Qualifizierung im eigenen Beruf anzufangen. Andere hatten selbstständig ein Studium begonnen, um nach erfolgreichen Bewerbungsversuchen ihre Positionierung auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

„Und da habe ich mir gedacht: Okay, je mehr ich zu Hause sitze, desto weniger Chancen habe ich, dass ich einen Job finde. Und deswegen habe ich überlegt: Was brauche ich? Und da habe ich gedacht: Okay, zuerst die Sprache auf jeden Fall. Und vor allem brauche ich die professionelle Sprache, weil mit diesen Wörtern spricht man nicht auf dem Spielplatz auf jeden Fall. Deswegen habe ich mich an der Universität [Stadt] beworben für [Fach]. Und ich habe einen Platz gekriegt. Und während des ersten Semesters habe ich auf die Seite der Uni gelesen von diesem Programm [...]. Und was für mich wichtig war: Die helfen bei der Anerkennung von vielen Fächern und das hilft, den Hochschulabschluss schnell zu bekommen. Das waren zwei wichtige Punkte. Und vor allem auch, dass sie auch Stipendien anboten.“ (TN-D, 2)

Bei denjenigen Programmen, die ein Stipendium oder eine andere finanzielle Unterstützung⁸¹ angeboten haben, war diese oftmals ausschlaggebend für die Entscheidung für das Programm – trotz der damit verbundenen Risiken und bisherigen Enttäuschungen durch die Teilnahme an anderen Projekten.

„Und dann stand ich vor Wahl. Mache ich jetzt [Ausbildung im Bereich sozialer Dienstleistungen] oder ich komme zu [Programm]? Und ich musste sehr lange überlegen. Und Entscheidung fiel, weil ein Stipendium zu bekommen, das ist etwas Besonderes. Und ich dachte okay, ich gehe das Risiko ein. Weil das ist wieder Studium und es/ Du musst von neu anfangen. Mein Alter.

⁸¹ Der Umgang mit (fehlender) finanzieller Unterstützung wird ausführlich in Kapitel 7.8 erläutert, s. auch das Kapitel 6 zu den institutionellen Rahmenbedingungen.

Meine Geschichte. Das passt nicht in/ Sagen wir mal so, ich muss mit normalen Studenten konkurrieren. Mit so vielen Nachteilen, aber ich bin das Risiko eingegangen. Und dann bin ich so zu [Programm] gelandet.“ (TN-B, 4)

Vor dem Hintergrund der persönlichen (höheres Alter) und familiären Situation sowie bisheriger Enttäuschungen mit ggf. anderen Projekten stellt die Entscheidung, erneut an einer (universitären) Qualifizierung teilzunehmen, eine große Herausforderung dar und wird teils auch als Risiko wahrgenommen. Die Teilnahme an einem Qualifizierungsprogramm wird zwar auch als Chance gesehen, hier beruflich Fuß zu fassen. Die Teilnehmenden müssen dabei jedoch Rückschläge hinnehmen, weil sie sich nach dem Berufsleben im Herkunftsland wieder in der Position befinden, erneut lernen zu müssen.

„Ja, als Student, ja vielleicht ich bin nicht so jung, ja. Das ist jetzt ein bisschen schwerer, das Studentenleben. Ich bin [ca. Mitte 30], ich habe zwei Kinder und ich habe ein bisschen anderes im Kopf und ja, zum Beispiel habe ich keine Lust, weiterzulernen. Ich habe schon gelernt, ich habe mein Studium schon absolviert und das ist wirklich bei mir genug. Aber ich möchte ja natürlich arbeiten. Man braucht Arbeit. [...] Ja, ich würde gerne arbeiten. Ja, in einem [...] Unternehmen, zum Beispiel, oder im Forschungszentrum als Forscher. [...] Ja, aber Studium, nein, ich habe fast acht Jahre gelernt und (lacht) bei mir genug. Jetzt ich denke, ich muss arbeiten.“ (TN-J, 12)

Auch wenn einige Interviewpartner_innen im Gegensatz zu der oben zitierten Person äußerten, dass sie gerne lernen (z.B. TN-G, 26), war die Weiterqualifizierung für sie kein Selbstzweck, sondern ein Versuch, zu einer qualifikationsadäquaten Arbeitsstelle zu kommen oder endlich ihrem „Traumberuf“ (TN-M, 6, 8) nachgehen zu können, nachdem man diesen wegen zuvor erhaltener demotivierender Aussagen bereits aufgegeben hatte (TN-M, 76). Auch in einem höheren Alter (z.B. um die 50) wurden Schritte unternommen, um im bisherigen Beruf weiterarbeiten zu können. Die betroffene Person konnte sich vor dem Hintergrund ihrer langen Erwerbsbiographie nicht vorstellen, bis zur Rente untätig zu bleiben (TN-P, 32, 34). Die Teilnahme an einem passenden Programm stellte für die betroffenen Personen damit einen Fortschritt im Vergleich zum bisherigen Leben in Deutschland dar, wie ein anderer Fall zeigt:

„Ich bin in Deutschland seit drei Jahren. Zwei Jahre machte ich nichts. Und ich war im Camp, dann im Heim, und immer begrenzt. Das verboten, das verboten, nicht bewegen. Und ich bekomme ein bisschen Freiheit. Und ja, das war schön. Ich bin zufrieden in diesem Projekt.“ (TN-J, 8)

Die hier zitierte Äußerung eines Flüchtlings verdeutlicht, mit welchen schwierigen und für ihre persönliche und berufliche Entwicklung kontraproduktiven Rahmenbedingungen (s. auch Kapitel 2.3) (hochqualifizierte) Migrant_innen in Deutschland zu kämpfen haben. So war nicht nur für TN-J, sondern bspw. auch für TN-E bereits die Aufnahme in ein (Studien-)Programm ein erster Erfolg, da TN-E zuvor von vielen Hochschulen eine Ablehnung erhalten hatte. Auch wenn vor dem Hintergrund der o.g. Schilderungen die Suche nach einer qualifikationsadäquaten Arbeitsstelle als der schwierigste Schritt erscheint, darf die Suche nach einer geeigneten Weiterqualifizierung daher nicht unterschätzt werden (s. dazu Kapitel 5.6.2).

Von den jeweiligen Programmen erfuhren die befragten Personen durch die Zeitung, in Sprachkursen, durch Arbeitskolleg_innen, Partner_innen, bei der Jobmesse oder auf der Webseite der

Hochschulen, durch „Mundpropaganda“ (u.a. TN-M, 60) von anderen zugewanderten Akademiker_innen, bei der Anerkennungsberatung und in wenigen Fällen durch bei Jobcentern bzw. der Arbeitsagentur erhaltenes Informationsmaterial.

7.2 Blick der Programmverantwortlichen auf die Zielgruppe

„Da haben die schon manchmal einiges durchgemacht, wo die dann auch etwas desillusioniert dann bei uns aufschlagen“ (Pr-4, 53) – ist nur eine der Interviewpassagen in denen deutlich wurde, dass den Programmverantwortlichen die Schwierigkeiten, mit denen ihre Zielgruppe konfrontiert ist, bewusst sind. In diesem Kapitel soll der Blick der Programmverantwortlichen auf die Zielgruppe näher beleuchtet werden. Zunächst geht es um Auswahlverfahren, mit denen aus den sich bewerbenden zugewanderten Akademiker_innen die Programmteilnehmenden bestimmt werden. Anschließend soll betrachtet werden, welchen Unterstützungsbedarf die Programmverantwortlichen bei den Teilnehmenden sehen und welche Bedeutung sie auf dieser Basis den möglichen Zusatzangeboten geben.

7.2.1 Auswahlverfahren

Nicht alle zugewanderten Akademiker_innen, die an einem Nach- oder Weiterqualifizierungsprogramm interessiert sind, können an diesem teilnehmen. Dies liegt sowohl an den begrenzten Kapazitäten innerhalb der einzelnen Programme – die Programmleitungen berichteten, dass es grundsätzlich mehr Bewerber_innen als Plätze gibt – als auch an den Auswahlkriterien, anhand derer die begrenzten Plätze verteilt werden.⁸² Eines der wichtigsten Aufnahmekriterien, das von allen interviewten Programmverantwortlichen genannt wurde, sind die Sprachkenntnisse. Neben dem formalen Nachweis des Sprachniveaus mit entsprechenden Zertifikaten werden i.d.R. zusätzlich Auswahlgespräche geführt, in denen dann sowohl die tatsächlichen Fähigkeiten der Bewerber_innen, sich sprachlich auszudrücken, sichtbar werden, als auch die Motivation zur Programmteilnahme abgefragt wird.

„Ist das ein Kandidat, der das auch gewissenhaft zu Ende führt oder ist das wirklich nur eine Überbrückung für etwas, was er eigentlich machen will? Das versuche ich im Auswahlverfahren herauszufinden mit entsprechenden Fragen.“ (Pr-3, 84)

Neben diesen Aspekten werden in den Auswahlgesprächen des Öfteren auch sonstige Kompetenzen, die aus den schriftlichen Unterlagen nicht direkt hervorgehen, zu Tage befördert. Insgesamt steht die Frage „ist derjenige wirklich fähig, hier bei uns anzuknüpfen mit dem was er mitbringt“ (Pr-3, 4) im Mittelpunkt. Dies wird sowohl in dem Auswahlgespräch, als auch anhand der eingereichten Zeugnisse evaluiert. Insbesondere bei den Studienprogrammen, die ein verkürztes bzw. ein ergänzendes Studium vorsehen, ist es relevant, dass ein bestimmter Teil der Leistungen aus dem Studium im Herkunftsland im Zuge der akademischen Anerkennung bzw. der Gleichwertigkeitsprüfung angerechnet werden kann.

⁸² Es gab ein Programm, bei dem alle Bewerber_innen ohne ein Auswahlgespräch anhand der Erfüllung formaler Voraussetzungen bzgl. der Zeugnisse und der Sprachzertifikate zugelassen wurden. Allerdings wurde hier ihre Zahl durch die hohen formalen Voraussetzungen niedrig gehalten.

Neben diesen leistungsorientierten individuellen Voraussetzungen spielte auch das Alter der Bewerber_innen eine gewisse Rolle. Zwar gab es in keinem Programm eine feste Altersgrenze, aber einige Programmleiter_innen berichteten, dass im Vorfeld der Auswahlverfahren überlegt wurde, ob eine Nachqualifizierung bei 40-Jährigen Sinn machen würde (Pr-1, 12). Ein anderes Programm versuchte dagegen gezielt, einzelne über 50-Jährige zu fördern.

„Wenn wir dann immer wieder Sonderfälle dabei haben, versuchen wir denen vielleicht auch gerecht zu werden, die vielleicht anderswo nicht mehr erfolgreich untergebracht werden können, dass man auch solchen Sonderfällen eine Chance gibt.“ (Pr-7, 26)

Des Weiteren wurde in diesem Programm versucht, sofern es möglich war, eine heterogene Gruppe (bzgl. Kriterien wie Geschlecht, Alter, Fluchterfahrung) zusammenzusetzen, um eine bessere Lernatmosphäre herzustellen (Pr-7, 26).

7.2.2 Unterstützungsbedarf und Bedeutung der Zusatzangebote

Auch wenn im Bewerbungsverfahren Kandidat_innen, deren Chancen auf eine erfolgreiche Teilnahme als nicht so hoch im Vergleich zu den anderen Bewerber_innen eingeschätzt werden, aussortiert werden, benötigen die Teilnehmenden i.d.R. eine umfassende Unterstützung während der Nach- und Weiterqualifizierung. „Also es ist ein Qualifizierungsprojekt, aber das geht eigentlich ohne diesen Baustein Beratung gar nicht“ (Pr-4, 55). So ähnlich äußerten sich auch fast alle anderen interviewten Programmverantwortlichen. Beratung und weitere Strukturen der Unterstützung während der Teilnahme waren in den meisten – aber nicht allen – Qualifizierungsprogrammen eine tragende Säule. Fast alle interviewten Programmverantwortlichen waren sich darin einig, dass eine (individuelle) Begleitung der Teilnehmenden während des Programms und teils auch darüber hinaus sinnvoll ist, da sie bei der Zielgruppe besonderen Unterstützungsbedarf sahen. In diesem Kapitel soll genauer thematisiert werden, welche Art der Begleitung und Unterstützung – ausgehend von der Charakterisierung der Teilnehmenden durch die Programmverantwortlichen – als notwendig erachtet wurde und weshalb einige wenige die möglichen Zusatzangebote skeptisch betrachtet haben.

Die Programmverantwortlichen beschrieben die Teilnehmenden durchgehend als sehr motiviert (Pr-5, 118; Pr-4, 19). Neben der Motivation wurden „Durchhaltevermögen und Gewissenhaftigkeit“ (Pr-3, 86) sowie „Frustrationstoleranz“ (Pr-4, 19) als weitere Charakteristika in den Interviews benannt. Zeitgleich wurden auch die besonderen Schwierigkeiten angesprochen, mit denen die Teilnehmenden zu kämpfen hatten.

„Wer macht das schon, noch mal irgendwie mit Mitte 30 noch mal ein Studium? Mit Familie und auch noch finanziellen Sorgen. Da gibt es ganz viele, die sagen: ‚Habe ich keine Lust‘. Und die Leute tun wirklich alles, um was zu ändern an ihrem Werdegang.“ (Pr-3, 86)

„Und es sind viele die auch mit ganz konkreten Vorstellungen kommen, wie es weitergehen soll, aber auch die eben sehr schwimmen und nicht wissen, in welche Richtung sie weitermarschieren könnten.“ (Pr-4, 19)

Anhand solcher Aussagen wird deutlich, dass auf die Zielgruppe ausgerichtete Beratungsmöglichkeiten notwendig sind, die ihre besonderen Voraussetzungen berücksichtigen. Hierbei geht es nicht nur um fachliche Beratung, sondern auch darum, dem mangelnden Selbstwertgefühl

der Teilnehmenden entgegen zu wirken, welches aus ihren bisherigen negativen Erfahrungen mit dem deutschen Arbeitsmarkt und den Jobcentern resultiert (Pr-2, 4; Pr-3, 84). Ebenso erweist sich als wichtig, sie auch mentoriell bei dem anspruchsvollen Schritt zurück zur Hochschule zu unterstützen (Pr-2, 4). Dabei kann sich auch Unterstützungsbedarf ergeben, der im Vorfeld nicht eingerechnet wurde. Bspw. berichteten einige Programmleitungen, dass sie bei der Konzeption des Programms nicht damit gerechnet hatten, dass ein Großteil ihrer Teilnehmenden Geflüchtete sein werden (Pr-7, 2), von denen einige einen nicht gesicherten Aufenthaltsstatus haben, der die Weiterqualifizierung in ein anderes Licht stellt (Pr-5, 120).

Neben dem Umgang mit solchen außerhalb der Qualifizierungsprogramme verursachten Schwierigkeiten im Leben der Teilnehmenden stehen konkrete Unterstützungsmaßnahmen bzgl. der Herausforderungen im Rahmen der Qualifizierungen auf der Agenda der Programmmitwirkenden. Die Bewältigung der Einstiegsphase einer Qualifizierung bei Programmen, in denen die Teilnehmenden nicht in einer Gruppe untereinander bleiben, sondern zusammen mit regulären Studierenden verschiedene Kurse an der Hochschule absolvieren, kann als eine der zentralen Herausforderungen betrachtet werden (Pr-5, 47). Da die Teilnehmenden normalerweise in höhere Semester einsteigen, fehlen ihnen zu Beginn die Informationen, die reguläre Studierende in der Orientierungswoche bekommen. Zudem stoßen sie auf i.d.R. zu Beginn des Studiums bereits gebildete Lerngruppen und Freundeskreise, was das Knüpfen von Kontakten erschwert. Aus diesem Grund werden in einigen Programmen Mentor_innen beschäftigt, die als fortgeschrittene Studierende die Teilnehmenden bei der Orientierung an der Hochschule und bei Fragen zu ihren fachlichen Veranstaltungen unterstützen sowie einen der ersten Kontakte an der Hochschule darstellen (Pr-4, 39; Pr-3, 15). Einer der Programmverantwortlichen beschreibt die Mentor_innen als jemanden „der hinter der Person steht, dem praktische Tipps gibt und auch noch mal nachhakt, wenn es Probleme gibt“ (Pr-3, 38), denn die Teilnehmenden würden den Programmverantwortlichen nicht unbedingt alle (privaten) Schwierigkeiten schildern, „aber vielleicht ihrer Mentorin, die ja auch selber aus ihrer Zielgruppe kommt und in einer ähnlichen Situation ist“ (Pr-3, 38). Deshalb wird in einigen Programmen auch versucht, Gelegenheiten zu bieten, bei denen sich die Teilnehmenden untereinander kennenlernen, austauschen und gegenseitig motivieren können (Pr-4, 39) (s. dazu auch Kapitel 7.7).

Neben dieser mentoriellen Unterstützung wird von den Programmverantwortlichen die Relevanz der Beratung bzgl. der Strukturierung der fachlichen Inhalte betont. Hierbei geht es z.B. darum festzulegen, in welcher Reihenfolge welche Veranstaltungen sinnvoll belegt werden sollen (Pr-3, 5). Dies dient nicht nur dem Ziel, das verkürzte Studium in der durch die akademische Anerkennung vorgegebenen verbleibenden Regelstudienzeit zu absolvieren:

„Studienberatung und Karriereberatung zusammen denken. Das ist eigentlich das, was jetzt unsere Zielgruppe bräuchte, nicht nur beraten zu werden, was jetzt Studium angeht und Studieneinstieg, sondern bringt mir das was, wenn ich das jetzt studiere.“ (Pr-4, 53)

Dies gilt auch für die Auswahl der Veranstaltungen im Rahmen einer Gasthörerschaft oder einer Brückenqualifizierung. Neben solchen individuellen Beratungsmöglichkeiten, die über die normale Studienberatung hinausgehen, werden im Rahmen der meisten Programme

auch verschiedene Zusatzkurse für die Teilnehmenden angeboten. Dazu gehört bspw. ein Workshop zum wissenschaftlichen Arbeiten, der auch die „Studienkultur“ (Pr-4, 39) als Inhalt hat und der den Teilnehmenden damit den Einstieg erleichtern soll. Außerdem wird von den Programmverantwortlichen viel Wert auf die sprachliche Begleitung gelegt. Zudem werden auch die Vermittlung von Praktika bzw. generell von Kontakten zu Unternehmen sowie die Unterstützung im Bewerbungsprozess als wichtige für die Zielgruppe relevante Unterstützungsbausteine der Programme beschrieben (Pr-2, 8). Einige der Programmverantwortlichen betonen, dass es zwar teilweise solche Angebote bereits an der Hochschule gebe, diese aber nicht auf die Zielgruppe der zugewanderten Akademiker_innen ausgerichtet seien, so dass die Zusatzangebote im Rahmen des Programms erforderlich würden (Pr-2, 8).

In diesem Punkt sind sich jedoch nicht alle Programmverantwortlichen einig. Während die meisten aufgrund der besonderen Bedarfe der Zielgruppe die Notwendigkeit von auf die Zielgruppe ausgerichteten Beratungsstrukturen und Zusatzkursen während der gesamten Qualifizierungszeit betonen, besteht für andere der „Idealzustand“ (Pr-6, 39) darin, dass sie nur bei der Einschreibung unterstützend mitwirken und die Studierenden danach auf die Regelstrukturen der Hochschule zurückgreifen (Pr-6, 39).⁸³

„Und das ist im Prinzip der erste Schritt zur Selbständigkeit und zur Orientierung und den kann ihnen auch keiner abnehmen. Das ist so unsere Wahrnehmung. Und wir können sie nicht sozusagen an der Hand bis in die erste Vorlesung begleiten. Aber alles, was davor kommt, bemühen wir uns.“ (Pr-6, 45)

Der o.g. „Idealzustand trifft da aber nicht so ganz zu, weil natürlich ist das [...] für einige eine eher überfordernde Situation“ (Pr-6, 39), so dass es für gewöhnlich einer Übergangszeit bedarf, bis die Teilnehmenden Ansprechpersonen in den jeweiligen Fachbereichen finden.

7.3 Lernen in einer Fremdsprache

Sprachkenntnisse wurden von den Programmverantwortlichen als eines der wichtigsten Kriterien im Auswahlverfahren genannt. Auch die Teilnehmenden thematisierten ihre Sprachkenntnisse immer wieder in den Interviews. Im Folgenden soll es darum gehen, welchen Wert die erworbenen Sprachzertifikate in der Praxis hatten und mit welchen Herausforderungen bzgl. der Anwendung der deutschen (aber teils auch der englischen) Sprache die Teilnehmenden im Laufe der Qualifizierung konfrontiert waren. Dabei ist daran zu erinnern, dass einige während ihres Lebens bereits mehrere andere Sprachen erlernt haben, u.a. auch weil sie in ihrem Herkunftsland zu einer Minderheit gehörten und damit die Mehrheitssprache von ihrer Muttersprache abwich.

7.3.1 Erworbene Sprachzertifikate und ihr ‚Wert‘

Für die Teilnahme an einem Programm der Nach- oder Weiterqualifizierung wurde in den meisten Fällen ein bestimmtes Sprachniveau, das durch Zertifikate belegt werden musste, verlangt.

⁸³ Diese Haltung dürfte u.a. aus den Vorbehalten innerhalb der Hochschule resultieren, s. Kap. 7.11.2.

Für ein Studium war es die DSH-Prüfung oder der TestDaF bzw. das C1-Niveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Bei anderen Qualifizierungsmodellen wurde man i.d.R. auch mit B2 oder in Ausnahmefällen auch mit B1-Niveau aufgenommen, für die Anpassungsqualifizierung im Lehramt benötigt man hingegen sogar das C2-Niveau. Die Teilnehmenden haben diesen Zertifikaten unterschiedlichen ‚Wert‘ beigemessen. In der Praxis zeigte sich, dass ein Zertifikat zunächst nicht sehr viel über das Sprachkönnen im Alltag aussagt. Insgesamt zeigten sich unterschiedliche Beurteilungen in Bezug auf diese Sprachzertifikate.

Mehrere Befragte drückten deutliches Unverständnis darüber aus, dass von ihnen trotz Germanistikstudium (das von einer Person sogar in Deutschland absolviert wurde) die Deutschkenntnisse mit einem zusätzlichen Zertifikat nachgewiesen werden mussten. Mag der Sprachtest selbst zwar keine große Hürde für sie darstellen, so wird die damit zusammenhängende Bürokratie und auch die damit verbundene zeitliche und finanzielle Belastung als solche empfunden. So musste TN-L z.B. für die Erlangung des Zertifikats den Sprachtest inklusive Fahrt in eine über 100 Kilometer entfernte Stadt selbst finanzieren.

Personen, deren Sprachkönnen vor der Programmteilnahme noch nicht so gut war, haben die sprachliche Zugangsvoraussetzung durchaus auch als Hürde empfunden und deswegen z.B. ein Programm mit B2-Zugangsvoraussetzung gewählt, obwohl die Option bestand, an einem anderen Programm teilzunehmen, bei dem im Gegensatz zum gewählten Programm viel Wert auf individuelle Beratung und (auch sprachliche) Unterstützung gelegt wurde (TN-P, 183).

Bei einem Programm ohne Voraussetzung eines bestimmten Sprachniveaus wurde zu Beginn ein Gespräch mit den potenziellen Teilnehmenden durchgeführt „damit sie wissen, ob man also in Ordnung spricht oder nicht“ (TN-I, 16). Dabei wurden die Teilnehmenden auch darüber informiert, dass es mit ihrem Sprachniveau schwierig werden könnte, dem fachlichen Teil zu folgen. Einige haben es trotzdem gewagt und in diesem Bewusstsein die sprachlichen Herausforderungen im Programm rückblickend als schwierig beschrieben, die Teilnahme deswegen jedoch nicht bereut.

Ein Arzt äußerte, dass es für ihn einfacher sei sich zu bewerben, wenn der Bewerbung ein Zeugnis über ein ausreichendes Sprachniveau beiliege. Andere Befragte, die bereits vor der Programmteilnahme ein C1- bzw. DSH-Sprachzertifikat erworben hatten, berichteten, dass dieses für sie in der Praxis – bis auf die Zulassung zum Studium – keinen besonderen Nutzen gehabt habe. So hatte z.B. eine Person nach dem Absolvieren der Sprachkurse Absagen bei Bewerbungsgesprächen bekommen, weil ihre mündlichen Sprachfähigkeiten trotz des Zertifikats nicht ausreichend erschienen (vgl. TN-D, 2). Eine andere Person schilderte, dass es für sie zumindest zu Beginn des Studiums schwierig gewesen sei, sich sprachlich einzugewöhnen.

„Das war am Anfang sehr schwer, weil klar, du lernst für die DSH-Prüfung, aber was dich erwartet, wenn du so im Hörsaal bist, dass so alles auf Deutsch läuft, dass du keinen kennst, dass alle so alles verstehen und du bist da und das ist etwas kompliziert, aber das war nur so die ersten Monate. Am Ende war es ganz gut.“ (TN-E, 12)

Die im (Uni-)Alltag auftretenden sprachlichen Schwierigkeiten und Versuche, diese zu bewältigen, werden im nächsten Unterkapitel genauer thematisiert.

7.3.2 Sprachliche Herausforderungen während der Qualifizierung

Viele Teilnehmende schilderten in den Interviews, welche Schwierigkeiten ihnen das Lernen in der deutschen Sprache bereitet hat. TN-C berichtet, dass sie im ersten Semester in den Vorlesungen nichts verstehen konnte und das Gefühl hatte, in dieser Zeit viel von ihrem Sprachkönnen verloren zu haben, weil sie nur zugehört, aber nicht selbst gesprochen habe und keine eigenständigen Texte verfassen musste. Das Hörverstehen beschreibt sie als schwierig, weil man nicht nur die einzelnen Wörter verstehen müsse, sondern auch den Vorlesungsstoff selbst (TN-C, 2). Auch andere Teilnehmende äußerten ähnliche Schwierigkeiten (vgl. TN-H, 16, 24). „Ich höre und kenne ein paar Wörter, ich versuche diese Wörter zusammen, ja, das ist ein sehr großer Prozess im Kopf“ beschrieb TN-J seine Erfahrungen (TN-J, 22). Auch andere äußerten, dass der Unterricht sprachlich oft schwer verständlich gewesen sei, wobei dies auch von der Sprechweise der Dozierenden abgehangen habe, die in vielen Fällen zu schnell oder zu undeutlich für die Teilnehmenden gewesen sei (TN-P, 46, 48).

Insbesondere das Lernen für die Prüfungen in einer Sprache, die man noch nicht in allen Feinheiten beherrscht, wurde von mehreren Teilnehmenden als kompliziert beschrieben (vgl. TN-K, 20; TN-L, 24; TN-E, 14). Man müsse es „quasi zweimal wiederholen, damit es befestigt wird in deinem Gehirn“ (TN-E, 14) äußerte eine Teilnehmerin dazu.

Neben dem Verstehen und Lernen der fachlichen Inhalte stellte v.a. das Sprechen eine Herausforderung dar.

„Als Ausländer traust du dich manchmal nicht, auf Deutsch zu sprechen, weil du kriegst das oft, wenn du anfängst zu sprechen, dann gucken die Leute dich so an. Und dann sprichst du weiter und die gucken so und du denkst: Oh mein Gott! Was habe ich gesagt? Habe ich das wieder falsch gesagt oder so? Und da bist du unsicher; da traust du dich nicht, einfach die fremde Sprache zu sprechen.“ (TN-D, 14)

Auch andere Teilnehmende äußerten, dass sie v.a. zu Beginn Probleme hatten, sich sprachlich auszudrücken (vgl. TN-C, 2; TN-F, 14). Bspw. berichtete TN-C, dass sie sich erst im Rahmen des Auswahlverfahrens überwinden konnte, Deutsch zu sprechen und dann im Laufe des Programms ihre Kenntnisse verbessern konnte (vgl. TN-C, 2).

Dabei stellte nicht nur die Fachsprache, sondern auch das Beherrschen der Umgangssprache eine Herausforderung dar: „und für mich war besonders schwierig, die Umgangssprache und auch gleichzeitig die wissenschaftliche oder Fachbegriffe beide im Kopf zu halten“ (TN-N, 82). Der Alltag an der Hochschule schien hierbei behilflich zu sein:

„Und da konnte ich also natürlich die Sprache verbessern, so ein bisschen, also richtig, also das live zu sehen, wie das also richtig läuft. Weil wenn man in einer Sprachschule ist, das ist nur eine Sprachschule. Und man lernt nicht alles von dem Alltag, was man lernen muss. Und an der Hochschule war es richtig Alltag. Von daher war es gut.“ (TN-E, 16)

Auch wenn Teilnehmende davon berichten, dass sie ihre Deutschkenntnisse verbessert hätten, ist dieser Prozess mit dem Abschluss der Qualifizierung nicht vollendet. TN-P bezeichnet die Sprache z.B. als „Grundproblem“ und als „sehr große Barriere“ (TN-P, 76) und erklärt, dass ihr nun während ihrer Berufstätigkeit die zeitlichen und finanziellen Ressourcen fehlten, um sich intensiv mit dem Erwerb weiterer deutscher Sprachkenntnisse zu beschäftigen (TN-P, 146).

Manchen Teilnehmenden bereitete auch die englische Sprache Schwierigkeiten:

„Ich brauche Englisch, weil in [Herkunftsland] habe ich Englisch gelernt, aber diese verhandlungssichere Englisch und ja E-Mails schreiben auf, ja das ist Business-Englisch, das ist viel schwerere Niveau als ich habe.“ (TN-C, 26)

Ihre Schwierigkeiten resultierten daraus, dass nicht in allen Ländern auf dem Niveau gelehrt wird, welches in bestimmten Veranstaltungen an der Hochschule oder auch von Arbeitgebern in Deutschland erwartet wurde. Sowohl TN-C, als auch einige andere Teilnehmende versuchten ihre Englischkenntnisse im Rahmen des Programms oder auch im Anschluss (wenn es zeitlich nicht möglich war an entsprechenden Angeboten teilzunehmen) zu verbessern (TN-C, 26; TN-D, 14; TN-E, 12).

7.4 Die fachliche Nach- und Weiterqualifizierung in der Praxis

Der fachliche Teil der Qualifizierungsprogramme stellt, neben den sprachlichen und methodischen Angeboten, je nach Programm einen Anteil von etwa 50 bis 100% der Qualifizierung dar. Die unterschiedlichen Beurteilungen dieser Studieninhalte durch die Teilnehmenden werden in Kap. 7.4.2 thematisiert. Zuvor geht es um die Studienbedingungen, in denen es darum ging, sich die Inhalte anzueignen. Obwohl hier von *Studieninhalten* und *Studienbedingungen* gesprochen wird, beschränkt sich dieses Kapitel nicht auf *Studienprogramme*, denn diese Punkte sind für alle relevant, die ein an einer Hochschule angesiedeltes Programm absolviert hatten. Dies gilt v.a. dann, wenn Veranstaltungen zusammen mit regulären Studierenden besucht wurden.

7.4.1 Wahrnehmung der Studienbedingungen in Deutschland

Während des Programms sind vielen Teilnehmenden Unterschiede in den Studienbedingungen im Vergleich zu ihrem Herkunftsland aufgefallen. Zum Teil resultieren diese daraus, dass ihr erstes Studium viele Jahre zurücklag und entsprechend die Digitalisierung und die Technik, mit der z.B. im Labor gearbeitet wird, noch nicht so fortgeschritten war. Je nach (finanzieller) Ausstattung der jeweiligen Hochschule im Herkunftsland lagen diese Unterschiede aber auch dann vor, wenn das Erststudium im Herkunftsland noch nicht so lange zurücklag.

Es wurden aber auch deutliche Unterschiede bzgl. des Studienverlaufs genannt. Während Studierende in Deutschland einen Teil der Kurse in den einzelnen Modulen relativ frei auswählen können und u.a. bedingt durch diese Wahlmöglichkeiten in Veranstaltungen verschiedener Größe mit wechselnden Kommiliton_innen studieren, ist in vielen Herkunftsländern ein fester Studienverlaufsplan vorgesehen. Beispielsweise werden die Studierenden in Russland und auch anderen osteuropäischen Ländern im ersten Semester in feste Gruppen von ca. 20 Personen eingeteilt, die bis zum Abschluss zusammen studieren und dabei dieselben vorgegebenen Veranstaltungen besuchen (wobei es auch größere Vorlesungen zusammen mit anderen Gruppen gibt). Befragte aus Syrien berichteten von einem ähnlichen System. So hat die Möglichkeit, die zu studierenden Kurse relativ frei wählen zu können, einige Befragte überfordert:

„Und es war ziemlich schwierig für mich, weil ich das ganze Studium-System in Deutschland nicht nachvollziehen konnte und nicht verstehen konnte. Und ich habe zum Beispiel ein Semester lang falsche Fächer gemacht, weil ich ja nicht wusste, wie es funktioniert mit diesen Modulen und so.“ (TN-M, 6)

Solche und ähnliche Aussagen machen deutlich, dass zugewanderte Akademiker_innen eine ausreichende individuelle Beratung benötigen, um den Verlauf ihrer Weiterqualifizierung in Deutschland sinnvoll zu gestalten (s. dazu auch Kapitel 7.5). Als weiteren Unterschied, der zusätzliche Unterstützung erforderte, wurde der Stellenwert mündlicher Präsentationen und Prüfungen genannt (vgl. TN-D, 16). Das Halten eines Referats in einer Fremdsprache stellte für viele eine besondere Herausforderung dar.

Nicht alle Unterschiede wurden als Schwierigkeit bzw. als etwas, mit dem man erst (mühsam) einen Umgang finden musste, wahrgenommen. Die anschauliche Darstellung der Studieninhalte in Lehrbüchern und die lockerere Atmosphäre an den Hochschulen (die sich z.B. in der Möglichkeit äußerte, Professor_innen Fragen stellen zu können, sowie in fehlenden Vorgaben zum Erscheinungsbild der Studierenden u.a. bzgl. der Kleidung) wurden von den interviewten Personen positiv aufgenommen (TN-J, 20).

7.4.2 Studieninhalte

Zu den Inhalten ihrer Nach- und Weiterqualifizierung hatten die Teilnehmenden unterschiedliche Meinungen, wobei sich bei einigen auch eine deutliche Unzufriedenheit äußerte. Um diese besser nachvollziehen zu können, muss zunächst ein Verständnis darüber hergestellt werden, auf welcher Grundlage wer welchen Lehrplan hatte. So ergeben sich die Inhalte eines Ausgleichslehrgangs bzw. einer Anpassungsqualifizierung daraus, welche „wesentlichen Inhalte“ zur Feststellung der Gleichwertigkeit von der zuständigen Stelle als wichtig erachtet werden. Der Kursplan bei der Vorbereitung auf die medizinische Fachsprache- und Kenntnisprüfung gibt hingegen für alle die gleichen Inhalte vor. Im Nachhinein kann es dann passieren, dass man gerne die Gelegenheit gehabt hätte, weitere Themen, die für die Arbeit im Krankenhaus wichtig sind, zu wiederholen oder zu bestimmten Themen mehr oder weniger Übungen gehabt zu haben (TN-N, 46-48; TN-O, 88). Teilnehmende einer begleiteten Gasthörerschaft oder eine Brückenqualifizierung konnten ihre Veranstaltungen relativ frei wählen (wobei ihnen nicht alle Veranstaltungen offenstanden). So ergab sich auch, dass einige aus diesem Grund, aber auch aus zeitlichen Problemen, die gewünschten Module nicht belegen konnten (TN-G, 18; TN-I, 18, 36). Bei einem verkürzten Studium oder einem Ergänzungsstudium ergeben sich die Inhalte hingegen aus der akademischen Anerkennung⁸⁴ der Prüfungsleistungen des im Ausland absolvierten Studiums,

⁸⁴ Bei der akademischen Anerkennung wird von den Prüfungsämtern und/oder den jeweiligen Fachverantwortlichen einzeln überprüft welche im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen angerechnet werden können. In wenigen Fällen erfolgte eine pauschale Anerkennung der ersten Semester. In der Regel handelt es sich jedoch um ein individuelles Verfahren. Im Fall von Ergänzungsstudiengängen für Lehrer_innen entscheiden je nach Bundesland teils auch die Schulbehörden, welche Module absolviert werden müssen. Hierbei können sich Unterschiede ergeben in Abhängigkeit davon, wer die Anerkennung durchführt. Dies zeigt die Aussage einer Projektleitung, die sich auf Teilnehmende bezieht, die mit von anderen Stellen ausgestellten Anerkennungsbescheiden an einer anderen Universität studieren möchten:

begrenzte Wahlmöglichkeiten bestehen dann nur noch, wenn Wahlpflichtmodule absolviert werden müssen.

Einige Teilnehmende waren unzufrieden damit, dass ihnen z.B. viele Vertiefungsmodule anerkannt wurden, so dass sie „lästige Theorie“ lernen mussten, oder dass pauschal die ersten Studiensemester anerkannt wurden und sie dann unvorbereitet in die zweite Phase, die jedoch teils mit der ersten Phase verbunden war, gekommen sind (TN-A, 32; TN-B, 58). Aber auch unabhängig von der Art der Anerkennung, wurde von Teilnehmenden eine Unzufriedenheit mit der Theorielastigkeit des Studiums sowie der Wunsch nach mehr praxisnahem Wissen geäußert (TN-B, 98; TN-L, 18, 28). Auch wenn viele reguläre Studierende ähnliche Wünsche haben, müssen die Äußerungen zugewanderter Akademiker_innen vor dem Hintergrund ihrer besonderen Situation betrachtet werden. Da sie bereits ein (oft theorielastiges) Studium im Herkunftsland absolviert, dort i.d.R. auch schon Berufserfahrung gesammelt haben und nun eher praktische Hilfestellung benötigen um zu verstehen, „wie das Ganze in Deutschland funktioniert“ (TN-A, 30), empfinden viele den hohen Anteil an Theorie als lästig und würden lieber etwas in dem Bereich lernen, in dem sie sich später bewerben (TN-B, 58).

„Wir brauchen nicht mehr theoretische Kenntnisse. [...] Und das Studium bedeutet wieder theoretisches Wissen. Und wieder wir müssen auswendig lernen und für Prüfungen vorbereiten. Und manchmal man sieht keinen Sinn. Nehmen wir Statistik. Wenn ich habe Statistik, dann ich möchte wissen wie ich das anwende und mir ist wichtiger zum Beispiel ein statistisches Programm zu lernen und das zu benutzen als Ableitungen zu lernen. Weil ich weiß, ich benutze das nicht im Leben. Und dann diese Motivation sich zu zwingen Sachen zu lernen, die du weißt, ich brauche das nicht.“ (TN-B, 56)

Wenn praxisnahe Seminare besucht werden konnten, waren diese Erfahrungen für die Teilnehmenden „unglaublich hilfreich“ (TN-K, 24) oder gar „Gold wert“ (TN-B, 56), wie TN-B es ausdrückte. Die Option, zusätzlich zu den Pflichtveranstaltungen Praxisseminare zu besuchen, war für viele aufgrund der zeitlichen Schwierigkeiten (s. dazu Kap. 7.6) nicht praktikabel. So berichteten einige, dass für sie weniger der Inhalt, sondern mehr das Bestehen der Prüfungen und die Erlangung des inländischen Abschlusses im Vordergrund stand (TN-A, 44, 46; TN-L, 28). Andere hingegen lobten die Praxisnähe ihres Studiums, z.B. weil es in ihrem Studiengang möglich war, innerhalb der besuchten Kurse bestimmte Zertifikate zu erwerben, die im Berufsleben später benötigt werden und deren Erwerb außerhalb der Hochschule sehr teuer ist (TN-D, 18).

Neben der Orientierung auf den Abschluss oder der praktischen Anwendbarkeit des Gelernten im späteren Berufsleben war das Interesse am Fach eine weitere Motivation für einige Teilnehmende. So bewertete z.B. TN-E das ihr zur Verfügung stehende Angebot in ihrem Fachbereich als „richtig gut“ und nutzte es als Möglichkeit, ihr Spektrum zu erweitern und sich weiterzuentwickeln (TN-E, 18). Ähnlich verhielt es sich bei TN-D:

„Ich kann auch sagen, ich habe dieses Studium genossen, weil ich wusste, das wird wahrscheinlich mein letztes Studium sein und deswegen habe ich mir schon die Fächer ausgesucht, die mich besonders interessierten.“ (TN-D, 18)

„Und ob dann das Gleiche am Ende herauskommt, wie in dem Bescheid, das ist dann offen. Das ist dann aber auch ein bisschen eigenes Risiko“ (Pr-6, 113).

Andere bezeichneten ihr Studium zwar als „interessante Erfahrung“, sagten im selben Atemzug aber auch, dass sie „jetzt nicht schlauer aus der Uni rausgekommen“ seien, da sie dasselbe Fach ja bereits im Herkunftsland studiert hätten (TN-M, 8). Vor dem Hintergrund der früheren jahrelangen Berufserfahrung war es für die Teilnehmenden nicht immer leicht, erneut die Rolle der Lernenden einzunehmen - erst recht nicht, wenn die Inhalte für sie nicht nachvollziehbar dargestellt wurden:

„Und vor allem wenn man jetzt als erwachsener Mensch und der schon im Beruf früher gewesen ist, jetzt wieder sich in diese Studentenrolle reinzuschlüpfen, wo man immer belehrt wird. Und vor allem, was ich am lustigsten fand oder am nicht nachvollziehbarsten fand, wenn man mir frontal erklärt, dass man nicht frontal unterrichten soll.“ (TN-M, 12)

Trotzdem wurde die hier beschriebene Anpassungsqualifizierung an anderer Stelle im Interview als „sehr interessant und sehr hilfreich“ (TN-M, 8) wahrgenommen. Gleichzeitig wurde die Zeit aber auch als „eines der schwierigsten Jahre in Deutschland“ beschrieben, weil das Gefühl vermittelt wurde, alles bisher Gelernte durch die Inhalte der Anpassungsqualifizierung ersetzen zu müssen (TN-M, 8).

Von Schwierigkeiten, die vorgegebenen Inhalte zu lernen, berichteten auch andere Teilnehmende, wobei diese nicht nur mit der Wiedereinfügung in die Rolle der Lernenden, sondern oft auch mit dem sprachlichen Verständnis und dem Zurechtfinden im neuen Hochschulsystem zusammenhingen.

„Und mein Studium in [Herkunftsland] liegt auch schon fast 20 Jahre zurück und das System, hier zu studieren, ist auch ganz anders. Bis ich mich zurechtgefunden habe in dem Ganzen; ich habe im ersten Semester auch sehr schlechte Noten geschrieben in den Klausuren und je weiter ich war, umso besser wurde ich. Und als ich schon sehr gut geworden bin, war das Studium zu Ende.“ (TN-K, 20)

Schlechte Noten zu Beginn resultierten oft daraus, dass es für die Teilnehmenden nicht einfach war, mit der Art und Weise zurechtzukommen, wie in Deutschland Klausuren geschrieben werden. Sie waren nicht gewohnt, in einer Klausur keine Zeit zum Nachdenken zu haben, sondern wie am „Fließband“ (TN-B, 56) Wissen in einer Fremdsprache reproduzieren zu müssen. Von einer Programmleitung wurde betont, dass den Teilnehmenden die schriftliche Ausarbeitung besonders schwerfalle, insbesondere dann, wenn ihnen Seminare anerkannt wurden und die erste schriftliche Ausarbeitung direkt die Bachelor- oder Masterarbeit darstellt (Pr-3, 74). Außerdem stellen Fächer, die bereits regulären Studierenden schwerfallen und eine eigene Fachsprache benötigen (z.B. juristische Kurse innerhalb anderer Studiengänge) eine besondere Herausforderung dar (Pr-3, 74; TN-P, 106, 108). Im Vergleich zu regulären Studierenden brauchten die Teilnehmenden mehr Zeit und Energie, um den Stoff zu verstehen und ausreichend für die Prüfungen zu lernen (TN-B, 56; TN-G, 26; TN-P, 102, 104, 106). Um dies erfolgreich zu bewältigen, hatten einige wenige sich Nachhilfe organisiert (TN-D, 20; TN-P, 65, 66).

7.5 Nutzen von Programmelementen jenseits der fachlichen Qualifizierung

Jenseits der fachlichen Qualifizierung boten die einzelnen Programme verschiedene Unterstützungselemente zur Begleitung der Teilnehmenden an. Dazu gehörten – je nach Programm – Beratung, Mentoring, Zusatzkurse in Schlüsselqualifikationen, sowie Sprach- und Bewerbungsscoachings. Nachdem in Kap. 7.2.2 bereits der Blick der Programmverantwortlichen auf den Unterstützungsbedarf der Zielgruppe thematisiert wurde, soll es im Folgenden um die Nutzung dieser Unterstützung in der Praxis gehen. Dabei wird zunächst die Wahrnehmung derjenigen thematisiert, die viele Angebote im Rahmen ihres Programms zur Verfügung hatten. Zum Kontrast werden aber auch Fälle beschrieben, die überwiegend keine Zusatzangebote hatten und damit auf die regulären Hochschulstrukturen zurückgreifen mussten. Ein wichtiger Aspekt bei der Nutzung der Zusatzangebote stellt die zeitliche Vereinbarkeit dar. Diese wird gesondert thematisiert (s. Kap. 7.6).

Die auf die Zielgruppe ausgerichteten Beratungen und Hilfestellungen können als ein zentrales Element der Programme bezeichnet werden. Diese dienten den Teilnehmenden sowohl zur allgemeinen Orientierung an der Hochschule, als auch zur Lösung spezifischer Probleme. Bspw. konnte TN-D, die sich zunächst eigenständig in den Bachelor eingeschrieben hatte, durch die Unterstützung des Programms in den Masterstudiengang wechseln (TN-D, 2). Das Verhältnis zu den Programmverantwortlichen beschrieb sie mit den Worten: „Die kümmern sich um dich, egal mit welcher Frage du kommst. Die helfen, eine Lösung für dich zu finden“ (TN-D, 34). Ähnlich äußerten sich auch Teilnehmende anderer Programme:

„Uns standen immer Menschen zur Hilfe vom Projekt, haben uns alle sehr gut unterstützt.“ (TN-G, 22)

„Erst musste ich einige formale Sachen erledigen. Und dadurch, dass im [Programm] habe ich eine sehr gute Unterstützung bekommen, war es alles einfach.“ (TN-F, 16)

Von den Teilnehmenden wurden nicht nur Hilfestellungen bei der Orientierung oder bei konkreten Problemen, wie z.B. der Suche nach einem Praktikums- oder Hospitationsplatz (TN-H, 50; TN-N, 62) als hilfreich empfunden, sondern auch die auf ihre Situation ausgerichtete Beratung an sich wertgeschätzt:

„Und egal welche Probleme, die hätten uns immer unterstützt. [...] wir brauchten [...] nicht nur Unterstützung durch Kurse, sondern auch diese mentale Unterstützung. Und das haben wir bekommen. [...] einfach wenn man weiß, dass jemand ist da. [...] Und der versteht dich und versteht dein Anliegen.“ (TN-B, 38)

Zu dieser mentalen Unterstützung gehörte u.a. auch die Motivierung der Teilnehmenden zum Weitermachen auch wenn sie zwischendurch Rückschläge hatten, wie nicht bestandene Prüfungen (TN-C, 2). Das Verhältnis zu den Programmverantwortlichen beschrieben einige Teilnehmende als sehr offen (TN-C, 14; TN-B, 44), so dass sie auch persönliche Probleme ansprechen konnten (TN-B, 44). Eine Person äußerte sogar, dass die Programmverantwortlichen „quasi wie eine Familie“ für die Teilnehmenden waren (TN-E, 22). Des Weiteren wurde auch die gute Er-

reichbarkeit (über Mail, telefonisch oder persönliche Sprechstunden) der Programmverantwortlichen positiv wahrgenommen (TN-D, 14; TN-E, 22; TN-G, 52) und gelobt, dass diese immer Lösungsvorschläge für Probleme hatten (TN-B, 48; TN-D, 34; TN-F, 27).

Insgesamt beschrieben die meisten Teilnehmenden die Beratung im Rahmen der Programme mit lobenden Worten. Allerdings hatten nicht alle untersuchten Programme eine ausgeprägte Beratungsstruktur. In einem Programm waren die Teilnehmenden z.B. darauf angewiesen, nach der Immatrikulation auf die für alle Studierenden zuständige Studienberatung zurückgreifen, die auf den besonderen Werdegang zugewanderter Akademiker_innen allerdings nicht immer vorbereitet war:

„Leider war er ganz neu, deshalb wusste er auch nicht so viel. Also er sagte immer zu mir, dass mein Fall ein bisschen seltsam ist. Und da konnte er mir auch nicht immer so wirklich helfen. Aber eigentlich war er wirklich nett. Manchmal wusste er nicht alles, aber sonst war er wirklich hilfreich und dann hat er immer gesagt, er fragt woanders und das war schon nett.“ (TN-L, 14)

Auch in anderen Fällen versuchte die Studienberatung so gut es ging zu helfen, z.B. den Studienverlaufsplan so zu erstellen, dass die Veranstaltungen mit der Berufstätigkeit vereinbar sind (TN-K, 12; TN-L, 36), wofür die betroffenen Personen dankbar waren. Dennoch fühlten sie sich im Gegensatz zu den oben zitierten Personen teils allein gelassen oder gar falsch beraten.

„Ja, es gab keine richtige Beratung, das ist das Problem.“ (TN-L, 34)

„Also an sich finde ich das Ganze sehr entmutigend und diese verschiedenen Informationen, die ich bekommen habe, die dann letztendlich nicht stimmig waren. Und ich wurde permanent weggeschickt: ‚Nein, nein, nein. Für Sie ist die und die zuständig. Nein, da sind Sie falsch informiert worden, da sind Sie falsch beraten worden. Nein, da müssen Sie doch noch was ...‘“ (TN-K, 16)

Der in diesen Fällen deutlich werdende Kontrast bzgl. der Beratungsstrukturen zeigt, dass eine auf die Besonderheiten der Zielgruppe sensibilisierte Beratung und Unterstützung den Nutzen des Programms für die Teilnehmenden deutlich erhöht.

Zusätzlich zur Beratung und Unterstützung durch die Programmverantwortlichen waren in einigen Programmen Mentor_innen vorgesehen, die den Teilnehmenden z.B. bei der Orientierung an ihrer Hochschule, aber auch bei fachlichen Fragen zur Verfügung standen. Die befragten Personen empfanden die jeweiligen Mentor_innen als hilfreich (TN-E, 14; TN-F, 16; TN-M, 20, 22).

Viele Programme beinhalteten neben der fachlichen Qualifizierung noch sprachliche und methodische Zusatzkurse und Coachings, die von den Teilnehmenden i.d.R. nach Bedarf und ihren zeitlichen Kapazitäten (s. Kapitel 7.6) genutzt wurden. In den Interviews beschrieben sie insbesondere die individuell angepassten Bewerbungstrainings und die Sprachcoachings als hilfreich. Diese waren abhängig vom Programm und den Bedürfnissen der Teilnehmenden unterschiedlich ausgestaltet und gingen oft über das reine Lernen der Sprache oder der Modalitäten von Bewerbungsverfahren hinaus. TN-E empfand z.B. ihr Sprachtraining mit einer Logopädin sehr hilfreich, das der Vorbereitung auf bevorstehende Vorstellungsgespräche diente (TN-E, 12). Auch andere berichteten positiv über ein individuelles Training und die Durchsicht der Unterlagen durch die Programmverantwortlichen im Vorfeld eines Bewerbungsverfahrens (TN-D, 34; TN-E, 32; TN-F, 47; TN-G, 40; TN-J, 2). Als hilfreich wurden auch Kurse zu Selbstvertrauen bzgl.

der Sprachnutzung, zu Rhetorik und zu freiem Sprechen vor einer Gruppe sowie Fachsprach- und Englischkurse beschrieben (TN-D, 14; TN-E, 12; TN-G, 40; TN-H, 36; TN-J, 2). Insgesamt fällt auf, dass Zusatzangebote, sofern sie im Programm existierten, von den Teilnehmenden durchweg als sinnvoll und hilfreich empfunden wurden, sofern sie in den individuellen Zeitplan integrierbar waren.

7.6 Überlastung und zeitliche Probleme

Nicht alle Teilnehmenden konnten Zusatzangebote oder Wahlfächer, die sie gerne besucht hätten, auch tatsächlich nutzen. Dies lag zum einen daran, dass die fachliche Qualifizierung alleine, insbesondere in der Einstiegsphase, oft mehr Zeit in Anspruch genommen hat, als von den Programmverantwortlichen zunächst veranschlagt worden war. Zum anderen lag es auch an der zeitlichen Belastung mancher Teilnehmenden durch Nebenjobs und Familienverpflichtungen.

Von den interviewten Personen äußerten v.a. diejenigen, die ein verkürztes Studium absolviert hatten, dass sie durch den Umfang der abzuleistenden Module und die Herausforderung, in der deutschen Sprache lernen zu müssen (s. Kap. 7.3.2), einer hohen zeitlichen Belastung ausgesetzt waren (TN-B, 60; TN-C, 18; TN-E, 16). Wenn keine Prüfungen abgelegt werden mussten, wie z.B. bei einer Gasthörerschaft oder manchen Brückenqualifizierungen, empfanden die interviewten Teilnehmenden hingegen keine zeitliche Belastung, es sei denn es existierten weitere Verpflichtungen (TN-F, 23; TN-H, 62; TN-J, 14).

Wegen äußerer Verpflichtungen (Familie, Arbeit, s. dazu Kap. 7.8.1), war oft nicht nur der Umfang, sondern auch die zeitliche Lage der Kurse problematisch. Dennoch versuchten die Teilnehmenden – angetrieben von einem inneren „Pflichtgefühl“ (TN-B, 76) – die Veranstaltungen zu besuchen. Sie empfanden dies jedoch als sehr belastend (TN-B, 60). Während für Eltern, v.a. für Mütter, der Besuch der spät abends stattfindenden Vorlesungen eine Last darstellte, konnten andere wegen ihres Nebenjobs nur nachmittags oder an den Wochenenden an Veranstaltungen teilnehmen, so dass sich ihr Studium entsprechend verlängerte (TN-L, 36). Hier kommt auch zum Ausdruck, dass viele Hochschulen grundsätzlich noch nicht angemessen auf die Bedürfnisse einer zunehmend heterogener werdenden Studierendenschaft, u.a. Studierenden mit familiären Verpflichtungen und (neben-)erwerbstätige Studierende, eingestellt sind. Zur besseren Bewältigung dieses Problems haben die betroffenen Personen z.B. ihre Veranstaltungen nicht der Reihe nach absolviert, was das Studium erschwert hat, oder sie hatten bestimmte Wahlfächer ausgelassen, die sie eigentlich gerne besucht hätten (TN-B, 58, 98; TN-K, 12).

Vor diesem Hintergrund konnten viele Zusatzangebote von den betroffenen Teilnehmenden erst recht nicht angenommen werden, u.a. weil diese zeitlich mit der Prüfungsphase zusammenfielen oder in der Vorlesungszeit mit anderen Veranstaltungen kollidierten (TN-C, 26; TN-D, 14; TN-E, 20, 24; Pr-4, 41). „Das, was eigentlich als Entlastungsangebot gedacht ist, kann auch zu einer Überforderung führen“ (Pr-4, 39) äußerte eine der Projektleitungen zu diesem Problem. Entsprechend berichtete eine andere Projektleitung, dass die zusätzlichen Workshops und Coachings in den anonymen Evaluationsrunden inhaltlich zwar sehr gut bewertet wurden, es

jedoch auch immer Kritik und Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des Zeitpunktes gab, zu dem das jeweilige Angebot stattfand (Pr-3, 82).

7.7 Kontakte zu anderen Nutzer_innen und Studierenden

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die einzelnen Programmelemente (fachliche, sprachliche und methodische Nach- und Weiterqualifizierung sowie Beratung) beschrieben wurden, soll es in diesem Kapitel um eine ‚scheinbare Nebenkompente‘ gehen – den Kontakt zu anderen Programmnutzer_innen sowie zu regulären Studierenden. Dieser Aspekt erweist sich bei näherer Betrachtung als relevanter Faktor, der den Nutzen der Qualifizierung für die Teilnehmenden beeinflusst. Dies gilt sowohl für die in Kapitel 7.5 bereits angesprochene Rolle des in manchen Programmen etablierten Mentorings, als auch für den alltäglichen Kontakt in den Kursen und an den Hochschulen, um den es hier gehen soll.

Teilnehmende, die innerhalb des Programms die Möglichkeit bekommen hatten, andere Nutzer_innen kennenzulernen, z.B. durch im Programm organisierte Treffen oder die Teilnahme an gemeinsamen Kursen, fanden diese Kontakte bereichernd und hilfreich. Bei einigen ist aus diesem Kontakt ein starker Zusammenhalt gewachsen, der auch über die Programmteilnahme hinausging:

„Und deswegen fühlen wir uns schon wie ein großes Team, ein gutes Team. Manche sagen: ‚Wir sind eine Familie‘. So empfindet jeder von [Programm], dass er noch die zweite Familie hat, zu der man kommen kann mit seinen Sorgen. Und diese Sorgen können nicht nur das Studium betreffen. Die können über die Lebenssituation in Deutschland sein, grundsätzlich in allen Bereichen.“ (TN-D, 24)

Dieser Zusammenhalt resultiert daraus, dass die Teilnehmenden bestimmte Erfahrungen, u.a. die fehlende Wertschätzung ihrer Qualifikation (s. Kap. 7.1), teilen und im Rahmen des Programms auf Menschen mit ähnlichen Lebensläufen und Problemen treffen. Mit denen können sie nun gemeinsam den Weg zu ihrem Ziel, der qualifikationsadäquaten Beschäftigung, gehen. Besonders relevant schien dabei auch das Alter zu sein. Da zugewanderte Akademiker_innen i.d.R. älter sind als reguläre Studierende, zeigten sich die Teilnehmenden besonders erfreut darüber, dass sie im Programm Gleichaltrige getroffen haben und an der Hochschule nicht alleine unter 20-Jährigen lernen mussten, die sich in einer anderen Lebensphase befanden und oft andere Prioritäten hatten (TN-B, 30, 56; TN-J, 12). Allein schon zu sehen, dass es auch andere gibt, die sich ebenso mit z.B. Mitte 30 erneut in die Rolle der Lernenden begeben, hat die Teilnehmenden mental gestärkt (TN-D, 3; TN-E, 26). Von einigen Programmen wurde dieser Kontaktaufbau durch gemeinsame Veranstaltungen jenseits der üblichen Kurse gefördert, z.B. zu Beginn eines Semesters oder um den Jahreswechsel herum (TN-E, 26). Im Gegenteil dazu gab es auch Programme, in denen die Teilnehmenden während des gesamten Programms keine Gelegenheit hatten, sich untereinander kennenzulernen, was von den betroffenen Personen sehr bedauert wurde (TN-L, 62, 74).

Unter denjenigen, die die gesamte oder einen großen Teil der Qualifizierung in einer festen Gruppe absolvierten, wurde mehrfach geäußert, dass es sich negativ auf das Erlernen der deutschen Sprache ausgewirkt habe, wenn viele Personen mit derselben Muttersprache anwesend waren. Gleichzeitig hatte es aber auch Vorteile, z.B. wenn jemand, der bereits länger in Deutschland ist, einer neu zugewanderten Person damit besser Informationen weitergeben konnte (TN-J, 36; TN-N, 34).

Kontakte dienten nicht nur der mentalen Unterstützung und zum Austausch über die Lebenssituation, sondern auch um sich gegenseitig fachlich zu unterstützen, bspw. in Lerngruppen oder auch mit in Kleingruppen selbst organisierter Nachhilfe (TN-N, 40; TN-O, 104; TN-P, 183). „Wir waren nicht so Alleinkämpfer“ (TN-G, 46) beschrieb bspw. TN-G die Zeit der Programmteilnahme. Dies war jedoch nicht für alle möglich, z.B. weil das in Kapitel 7.6 beschriebene Problem der zeitlichen Vereinbarkeit sich negativ auf die Kontaktmöglichkeiten auswirkte:

„Ich hatte meine Kinder, meinen Job und dieses Studium. Und an sich war das auch ziemlich kompliziert, weil ich so ein Einzelkämpfer war; ich habe dann zum Ende des Studiums gemerkt, dass ich ganz wenige Kontakte mit anderen Studenten hatte, weil ich nur ganz schnell gehuscht bin und ganz schnell zu den Lehrveranstaltungen gekommen bin und dann wieder ganz schnell nach Hause. Also Lerngruppen wären für mich nicht in Frage gekommen, weil ich nur nachts gelernt habe, wenn meine Kinder im Bett waren.“ (TN-K, 20)

Eine weitere Hürde im Kontaktaufbau zu regulären Studierenden stellte der Qualifizierungsplan für zugewanderte Akademiker_innen dar. Entweder besuchten sie nur einzelne Veranstaltungen (in Brückenqualifizierungen bzw. während der Gasthörerschaft) oder sie studierten im Rahmen eines verkürzten Studiums bzw. eines Ergänzungsstudiums nicht nach dem üblichen Verlaufsplan (TN-K, 20). Reguläre Studierende wurden meist als hilfsbereit beschrieben, z.B. wenn es um das Teilen von Unterlagen ging oder die Erklärung, wie man eine Hausarbeit schreibt. Da man sich darauf nicht verlassen kann und es durchaus auch ablehnende Reaktionen auf solche Fragen gab (TN-A, 50; TN-M, 28), zeigt sich, dass solcher Kontakt die von den Programmen vorgesehenen Hilfestellungen wie das Mentoring und die Beratung nicht ersetzen kann.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Kontakte zu regulären Studierenden von den zugewanderten Akademiker_innen keineswegs abgewehrt wurden. Zugewanderte Akademiker_innen wollten nicht absichtlich unter sich bleiben, aber aufgrund der Zusammensetzung der Gruppe und der Rahmenbedingungen, unter denen die Qualifizierung stattfand, ist das Knüpfen der Kontakte untereinander deutlich einfacher gefallen und wurde auch als besonders bereichernd für die Zeit der Qualifizierung und auch den weiteren Lebensweg wahrgenommen.

7.8 Finanzierung während der Qualifizierung

Wie bereits im Kapitel 6 ausführlich dargelegt, existieren für zugewanderte Akademiker_innen unterschiedliche – jedoch insgesamt sehr unzureichende – Möglichkeiten der finanziellen Absicherung während der Zeit der Qualifizierung. Im Folgenden wird dargestellt, wie die interviewten Personen in der Praxis mit diesen Rahmenbedingungen umgegangen sind. Zunächst geht es darum, welche Möglichkeiten den befragten zugewanderten Akademiker_innen (nicht) zur Verfügung standen und welchen finanziellen Zusatzbelastungen sie ausgesetzt waren. Anschließend

wird der Umgang der Programmverantwortlichen mit den Schwierigkeiten der Finanzierung ihrer Teilnehmenden geschildert.

7.8.1 Einfluss (fehlender) finanzieller Unterstützung

Die Finanzierung des Lebensunterhalts durch staatliche Leistungen war für viele Teilnehmende keine Option. Dies lag sowohl daran, dass SGB II - Leistungen nur für einen Teil, nämlich diejenigen, die nicht als Studierende eingeschrieben waren, in Betracht kamen, als auch daran, dass BAföG-Anträge abgelehnt oder erst gar nicht gestellt wurden. Hürden beim BAföG stellten der Aufenthaltsstatus, das Alter und die Form des Studienprogramms dar. So äußerten zugewanderte Akademiker_innen, deren Aufenthalt unter dem Status internationaler Studierender lief, dass sie deswegen keinen Anspruch auf BAföG hatten (vgl. TN-E, 30). Dies entspricht in der Tat der rechtlichen Lage. Nach der aktuellen Rechtslage haben auch Studierende, die ein Ergänzungsstudium absolvieren, keinen Anspruch auf BAföG (außer als verzinstes Darlehen). Die Informationslage dazu scheint jedoch unzureichend zu sein, wie die folgende Schilderung zeigt:

„Das war eigentlich auch wieder so eine Katastrophe, weil ich hatte schon ein paar Termine mit dieser BAföG-Beratung. Und ich habe alles auch erzählt, was ich studiere und wie alt ich bin und dass ich aus [Herkunftsland] komme usw. Und sie wollten ganz viele Unterlagen und Dokumente aus [Herkunftsland] haben, auch von meinen Eltern, wie viel sie verdienen usw. [...] und dann habe ich nach ein paar Wochen diese Ablehnung bekommen. Das war wirklich ärgerlich und das finde ich auch sehr schade, dass sie mir das nicht vorher gesagt haben: Sie geben kein BAföG für Teilstudiengänge. Und das war wirklich eine Katastrophe. Das hat mich auch viel Zeit gekostet. Meine Eltern mussten das alles verschicken und dann musste ich das [...] weiter-schicken, der das alles übersetzte und im Endeffekt war das einfach umsonst.“ (TN-L, 44)

„da habe ich eine Tabelle bekommen mit verschiedenen Stipendien oder so. Aber entweder war die Frist schon vorbei oder auch die Anforderungen waren so hoch, dass ich das wirklich einfach vergessen konnte.“ (TN-L, 48)

Während in diesem Beispiel eine unzureichende Informationslage zu frustrierender Zeit- und Ressourcenverschwendung geführt hat, kann sie in anderen Fällen Personen davon abhalten, Anträge zu stellen, auch wenn diese evtl. Aussicht auf Erfolg hätten. Dies kann z.B. der Fall sein, wenn Ausnahmeregelungen bezüglich der Altersgrenze nicht bekannt sind. So äußerte bspw. eine Person die Sorge, dass der Wunsch nach einer Brückenqualifizierung ein Studium aufzunehmen, schwierig werden könnte, da man vermutlich wegen des Alters kein BAföG bekomme (vgl. TN-H, 72). Nur eine Person berichtete von Unterstützung seitens der Programmverantwortlichen beim Stellen eines BAföG-Antrags, der allerdings wegen des Verdienstes des Partners letztlich abgelehnt wurde (vgl. TN-C, 6).⁸⁵

So wie TN-C waren auch mehrere andere interviewte zugewanderte Akademiker_innen von der finanziellen Unterstützung der (erweiterten) Familie abhängig. Während z.B. Heiratsmigrant_innen beim Lebensunterhalt von der Berufstätigkeit ihrer Partner_innen profitieren konnten (vgl.

⁸⁵ Wie in Kapitel 6.1 ersichtlich wird, ist beim BAföG eine so komplexe, unübersichtliche und teilweise unlogische Rechtslage entstanden, dass es einer sehr umfassenden Einarbeitung bedarf, um hier qualifiziert beraten zu können.

TN-C, 2; TN-F, 38; TN-G, 60; TN-P, 40), waren zugewanderte Akademiker_innen, deren Aufenthalt unter dem Status internationaler Studierender lief, auf eine Bürgschaft und Unterhaltsleistungen der Familien angewiesen, bei denen sie z.B. vor oder während des Studiums als Au-Pair gearbeitet hatten (vgl. TN-E, 6, 28; TN-M, 34). Ohne diese Unterstützung wäre eine Weiterqualifizierung für die betroffenen Personen nicht möglich gewesen. Gleichzeitig stellte sie aber teilweise auch eine emotionale Belastung dar. So berichtete TN-M von einem schlechten Gewissen, mit etwa 30 Jahren noch auf das Geld seiner ehemaligen Gastfamilie angewiesen zu sein und versuchte deswegen, sofern es durch ein kurzes Stipendium oder einen Nebenjob möglich war, diese Hilfe nicht in Anspruch zu nehmen (vgl. TN-M, 34).

Während TN-M im Notfall auf finanzielle Unterstützung durch die (erweiterte) Familie zurückgreifen konnte, war dies für andere nicht möglich. Einige hatten selbst Kinder, deren Lebensunterhalt sie zusätzlich mitfinanzieren mussten. So musste sich z.B. TN-K neben dem Studium und der Kindererziehung den Lebensunterhalt durch eine Honorartätigkeit verdienen. Sie erzählte, dass sie in Deutschland nicht nach finanzieller Unterstützung gesucht habe (vgl. TN-K, 14) – u.a. aus dem Grund, weil es in ihrem Herkunftsland üblich sei, dass Frauen arbeiten und sie auch während eines Aufbaustudiums im Herkunftsland schon gearbeitet hatte.

„Und nach Deutschland bin ich gekommen mit elfjähriger Berufserfahrung; da bin ich gar nicht auf die Idee gekommen, dass ich mich an eine Institution oder so wenden kann, um da nach finanzieller Hilfe zu fragen.“ (TN-K, 14)

Auch ohne Kinder stellte die Berufstätigkeit neben dem Studium eine große Herausforderung dar. „Ich habe über 30 Stunden, 32 Stunden in der Woche gearbeitet und dann noch studiert. Also das war schon ziemlich hart“ (TN-L, 46), schilderte TN-L ihren Studienalltag, den sie an manchen Tagen mit einer Frühschicht um 6 Uhr morgens begann und mit einem Seminar an der Universität um 18 Uhr abends beendete. Um die Prüfungsphase zu bestehen, war sie darauf angewiesen, Urlaubstage zu nehmen (vgl. TN-L, 24). Sie vermutet, dass sie ohne diese Arbeit wahrscheinlich nur die Hälfte der Zeit für das Studium gebraucht hätte (vgl. TN-L, 38). Der Zwang, den Lebensunterhalt finanzieren zu müssen, wirkt sich also beeinträchtigend auf die Weiterqualifizierung aus. Unter bestimmten Umständen kann ein Nebenjob aber auch durchaus sinnvoll sein – wie der Lebenslauf einiger der interviewten Personen zeigte. Diese hatten nach einigen Semestern Studium das Glück, eine SHK-Stelle in geringem Stundenumfang aufnehmen zu können und haben damit für den Weg in die Berufstätigkeit nach dem Studium Erfahrungen gesammelt (s. Kap. 7.9). Der entscheidende Unterschied lag hier darin, dass der Nebenjob nur in einem relativ geringen Stundenumfang ausgeübt wurde, so dass das Studium nicht bzw. kaum beeinträchtigt wurde. Der Nebenjob war in diesen Fällen nicht die alleinige Finanzierungsquelle, sondern nur eine Ergänzung zu der Absicherung durch ein Stipendium.

„Ab dem zweiten Semester habe ich mich beworben auf eine Stelle als studentische Hilfskraft und das ist genau das: Diese Bezahlung und die Bezahlung von [Programm], dieses Stipendium, das hat mir geholfen, diese Zeit zu schaffen.“ (TN-D, 3)

Die wenigen zugewanderten Akademiker_innen, die von einem Stipendium profitieren konnten, beschrieben dies als eine sehr bedeutende Unterstützung, die u.a. dafür ausschlaggebend war,

überhaupt das Risiko einzugehen, nach bisherigen erfolglosen und enttäuschenden Projektteilnahmen eine Weiterqualifizierung aufzunehmen (TN-B, 4, 16). Das Stipendium wurde als hilfreich beschrieben, weil man sich dadurch auf das Lernen konzentrieren konnte ohne sich Sorgen um den Lebensunterhalt machen zu müssen (TN-A, 54). Von den Betroffenen wird angenommen, dass ihr eigenes Studium ohne das Stipendium „viel viel länger gedauert“ (TN-D, 40) hätte und es generell mehr Abbrüche geben würde „weil irgendwann gehen die anderen Verpflichtungen vor: Familie, Kind, Geld“ (TN-D, 40). Den Schilderungen einer Stipendiatin zu Folge war das Stipendium auch im Nachgang des Studiums hilfreich: Bei Bewerbungsgesprächen wurde positiv aufgenommen, dass sie es geschafft hatte, in Deutschland ein Stipendium zu erhalten und in kurzer Zeit ein Studium zu absolvieren (TN-A, 80).

Während in den Programmen integrierte Stipendien für den Lebensunterhalt eher eine Ausnahme waren, boten Programme im Rahmen des IQ-Netzwerks finanzielle Unterstützung durch die Kostenübernahme von z.B. Gasthörergebühren, Fahrtkosten oder auch Prüfungsgebühren an. Dies wurde von Teilnehmenden als hilfreich empfunden (TN-F, 32, 38; TN-N, 25-26, 28). Außerdem wurden bei diesen Programmen keine Teilnahmegebühren erhoben, wie sie oft im Rahmen einer Anpassungsqualifizierung anfallen. In anderen Programmen mussten die Teilnehmenden hingegen neben dem Problem der Finanzierung des Lebensunterhalts weitere finanzielle Belastungen in Form zusätzlicher Teilnahmegebühren bewältigen, die z.B. TN-P als diskriminierend empfand:

„Wir haben damals gefragt unsere Beraterin, warum müssen wir doppelte zum Beispiel Kosten bezahlen, sie sagt [...] Weil wir haben eine Möglichkeit bekommen in Deutschland zu studieren und das war Antwort. [...] Für mich es ist gar keine Antwort also. Ja, wir sollten also froh sein, dass wir studieren können in Deutschland zum Beispiel, also so war das und Punkt.“ (TN-P 94, 96)

TN-P berichtet, dass sie im Rahmen des absolvierten Ausgleichslehrgangs im Vergleich zu den regulären Studierenden einen Sonderstatus an der Hochschule hatte. Dieser drückte sich darin aus, dass sie pro Semester eine Gebühr von 500 Euro (etwa das Doppelte des Semesterbeitrags) zahlen musste, jedoch keinen Anspruch auf das Semesterticket hatte. Damit waren sie und andere Teilnehmende des Ausgleichslehrgangs mit weiteren Kosten für das Pendeln zur Hochschule konfrontiert (TN-P, 182-183). Neben solchen aus einem Sonderstatus im Rahmen der Gleichwertigkeitsfeststellung des ausländischen Abschlusses resultierenden Kosten waren auch allgemeine Studiengebühren⁸⁶ belastend. TN-M berichtet, dass er dieser Belastung dadurch entkommen konnte, dass er zu den besten 5% der Studierenden seiner Universität gehörte und deshalb von den Studiengebühren befreit wurde. Den gewünschten Wechsel zu einer anderen Hochschule, die praxisorientierter war, konnte er allerdings nicht vollziehen, da dort die Befreiung zunächst weggefallen wäre (TN-M, 6). Dieses Beispiel zeigt, wie finanzielle Belastungen sich kontraproduktiv für die berufliche Entwicklung auswirken können.

⁸⁶ In den Jahren 2006 bis 2007 führten viele Bundesländer zusätzlich zum Semesterbeitrag allgemeine Studiengebühren ein, i.d.R. in Höhe von 500 Euro pro Semester. Diese wurden bis zum Wintersemester 2014/2015, in den meisten Bundesländern deutlich früher, wieder abgeschafft.

7.8.2 Lösungsmöglichkeiten und ihre Grenzen seitens der Programmverantwortlichen

Die mit dem Fehlen einer verlässlichen Finanzierungsmöglichkeit des Lebensunterhalts verbundenen Probleme sind den interviewten Programmverantwortlichen vielfach bekannt und wurden in den Interviews u.a. als „die größte Frage“ (Pr-2, 14), als „eine große Hürde“ (Pr-3, 38) sowie als „Riesenthema“ (Pr-4, 21) bezeichnet. In diesem Zusammenhang berichteten die Programmverantwortlichen auch von der besonders schwierigen Situation derjenigen Teilnehmenden, die nicht nur für den eigenen Lebensunterhalt, sondern auch für den ihrer Familie aufkommen müssen (Pr-2, 8; Pr-6, 70, 76).

„Wir erleben hier Menschen mit einer Biografie, die haben oft schon Familie und Kinder; nur einer der beiden Elternteile hat eine Arbeit, die sozusagen Geld erwirtschaftet, aber sie sind nicht stipendiatsberechtigt oder BAföG-berechtigt.“ (Pr-6, 14)

Vor dem Hintergrund dieser prekären finanziellen Lage erreichten die Programmverantwortlichen auch immer wieder Nachfragen zu Zusatzbelastungen wie den Semestergebühren (Pr-6, 81). Bei Programmen im Rahmen des IQ-Netzwerks kann zumindest ein Teil des Semesterbeitrags, nämlich die Mobilitätskosten, durch das IQ-Individualbudget (s. Kap. 6.3.4) übernommen werden (Pr-3, 54). Den Rückgriff auf das IQ-Individualbudget beschreibt ein Teil der Programmverantwortlichen jedoch als „recht mühsam“ (Pr-4, 21) bzw. als „unglaublich komplex“ (Pr-3, 54). Der Umfang der einzureichenden Formulare und Nachweise überfordert die Teilnehmenden und stellt für die Programmverantwortlichen eine ressourcenaufwendige Aufgabe dar (Pr-3, 54).

„Und wenn man das jetzt für jeden machen würde, käme man gar nicht mehr voran, weil es alleine schon eine halbe Woche Ressourcen bindet, so einen Antrag zu stellen. Also es ist eigentlich keine wirkliche Option, das müsste wesentlich vereinfacht werden.“ (Pr-3, 54)

Zudem wird betont, dass die Teilnehmenden bei Mobilitäts- und Materialkosten erst in Vorleistung gehen müssten, was für manche aufgrund des niedrigen Einkommens kaum machbar ist. Dies betrifft u.a. Personen, deren Lebensunterhalt durch das Jobcenter finanziert wird, deren Fahrtkosten zum weit entfernten Qualifizierungsort jedoch vom Jobcenter nicht übernommen werden. Diese können zwar am Ende jeden Monats einen Antrag auf Erstattung ihrer Monatsfahrkarte (die je nach Entfernung bis zu 200 Euro kosten kann) an das IQ-Netzwerk stellen, müssen während der Bearbeitungszeit des Antrags aber bereits die Fahrtkosten für den nächsten Monat aufbringen. Dieser Umstand kann auch zu einem Abbruchgrund werden (Pr-5, 82, 96, 99).

Um Abbrüche wegen fehlender Finanzierung zu vermeiden, versuchten Programmverantwortliche im Falle eines verkürzten Studiums bereits im Vorfeld der Immatrikulation, teils durch einen BAföG-Vorabentscheid, zu klären, ob der Lebensunterhalt durch BAföG gesichert werden kann oder ob eine andere Finanzierungsmöglichkeit (z.B. ein Nebenjob oder ein Stipendium) gesucht werden muss (Pr-3, 38, 54; Pr-4, 21). Solch eine Unterstützung ist jedoch nicht in allen Programmen vorgesehen, wie die folgende Antwort auf im Interview gestellte Fragen zur Finanzierung des Lebensunterhalts zeigt:

„Aber Sie merken: Wir sind da nicht auskunftsfähig. Da müssen Sie mit den Leuten sprechen und sie selber fragen. Es ist schon so: Es ist ihnen überlassen, dafür zu sorgen.“ (Pr-6, 88)

Die hier sichtbare Diskrepanz dürfte aus der unterschiedlichen institutionellen Verankerung der Programme und dem damit zusammenhängenden Aufgabenspektrum der Verantwortlichen resultieren. Allerdings wird in den Interviews auch deutlich, dass die Sicherung der Finanzierung für die Teilnehmenden stark vom persönlichen – über das eigentliche Aufgabenspektrum hinausreichenden – Engagement der Programmverantwortlichen abhängig ist. Dies spiegelt sich z.B. in der Erzählung einer Programmleitung, dass es bisher gelungen sei, für alle Teilnehmenden, die Hilfe bei der Finanzierung benötigten, eine Lösung zu finden, damit diese die Qualifizierung antreten konnten bzw. nicht abbrechen mussten:

„Aber das ist halt ein unglaublich großes Arbeitspaket, das noch oben drauf kommt, das man dann in den Abendstunden über private Kontakte etc. macht. Das heißt, glücklicherweise haben wir schon so gute Kontakte, dass es bislang immer geklappt hat. Wenn es aber von den Dimensionen her ansteigt irgendwann, dann werden wir es sicherlich so nicht garantieren können.“ (Pr-3; 40)

Als eine der Lösungen für die Finanzierungsproblematik wurden u.a. auch Nebenjobs genannt. Manche Programmverantwortlichen versuchten ihren Teilnehmenden eine SHK-Tätigkeit oder eine Stelle als Werkstudent_in zu vermitteln, sofern keine Alternative zur Verfügung stand (Pr-3, 38). Andere Programmverantwortliche standen Nebentätigkeiten deutlich skeptischer gegenüber, da diese mit der Qualifizierung zeitlich kaum vereinbar waren:

„Aber wenn sie das natürlich machen und dann die Qualifikation dann bei uns darunter leidet, nur damit sie dann vielleicht die Fahrkosten bezahlen können, also irgendwo passt es dann auch wieder nicht zusammen. [...] also die meisten haben halt auch keine Nebentätigkeit, weil sie es sich zeitlich nicht leisten können.“ (Pr-5, 107)

Um die Teilnehmenden vor diesem Zeitkonflikt zu bewahren, versuchten Programmverantwortliche beim Stellen von BAföG-Anträgen behilflich zu sein, allerdings mit dem Wissen, dass die Anträge nicht in allen Fällen erfolgreich sein würden. Altersgrenzen und die Klassifizierung des verkürzten Studiums als Zweitstudium wurden als wesentliche Hürden genannt (Pr-4, 23; Pr-3, 42), gleichzeitig jedoch darauf hingewiesen, dass bei Überschreitung der Altersgrenze gute Erfahrungen mit den vorhandenen Ausnahmeregelungen gemacht wurden (Pr-4, 21).⁸⁷ Programmverantwortliche bezeichneten die BAföG-Entscheidungsregeln als sehr komplex, so dass sie im Falle einer Ablehnung selbst nicht in der Lage waren nachzuprüfen, ob der Bescheid fehlerhaft sein könnte. Entsprechend wurde auch kein Gebrauch von Widerspruchsmöglichkeiten gemacht (Pr-3, 42, 56, 66). Bzgl. der komplizierten Rechtslage bei der Finanzierung der Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen (s. ausführlich Kap. 6) äußerte eine Programmleitung: „Wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass ein bestimmtes Know-how nicht da ist in den Hochschulen“ (Pr-3, 57). In diesem Zusammenhang berichtete sie von einem Fall, bei dem nach der Einschreibung in einen studienvorbereitenden Sprachkurs der Lebensunterhalt durch das Jobcenter gestrichen wurde. Die betroffene Person musste den Kurs daraufhin

⁸⁷ Die Einordnung der Nachqualifizierung als „andere Ausbildung“ nach § 7 Abs. 3 und der dafür erforderliche „unabweisbare Grund“ sind bedeutendere Hürden als die Altersgrenzen (s. Kap. 6.1).

abbrechen, weil es nicht möglich war, der Anwesenheitspflicht neben einer Erwerbstätigkeit nachzukommen (Pr-3, 57). Die Bemühungen der Programmverantwortlichen, dieser Person zu helfen, wurden als „sozialarbeiterische Komponente, die an der Hochschule natürlich nicht abgedeckt ist, nicht vorgesehen ist“ beschrieben. In den Interviews wurde betont, dass innerhalb der Programme nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung stünden (Pr-3, 40; Pr-4, 31) und es deshalb einer nachhaltigen Lösung bedürfe. Diese sollte sich nicht auf die einzelnen Programme beschränken oder nur durch einzelne Organisationen finanziert werden, sondern als hochschulübergreifende, bildungspolitische Aufgabe verstanden werden (Pr-2, 4; Pr-3, 90):

„Also ich denke immer so Vereine, Stiftungen können immer nur einen Anschub geben. Aber eigentlich ist es etwas, was so übergreifend politisch passieren müsste.“ (Pr-3, 90)

Die Relevanz einer gesicherten Finanzierung wurde als ausschlaggebend bei der Ermutigung potenzieller Teilnehmender beschrieben, den „schwierigen Schritt oder anspruchsvollen Schritt zurück in die Hochschule noch einmal zu gehen“ (Pr-2, 4).

7.9 Übergang in den Arbeitsmarkt

Eine unserer Forschungsfragen war es zu untersuchen, welchen ‚Nutzwert‘ die Teilnahme aus Sicht der Teilnehmer_innen bei der Suche nach einem Arbeitsplatz bzw. bei der Verbesserung ihrer beruflichen und sozialen Situation nach dem Programm hatte. Im Folgenden wird auf der einen Seite anhand erfolgreicher Arbeitsmarktübergänge herausgearbeitet, welche Faktoren zu einer erfolgreichen Einmündung in den Arbeitsmarkt im Anschluss an die Programmteilnahme beigetragen haben. Auf der anderen Seite werden anhand bisher nicht geglückter Aufnahmen einer qualifikationsadäquaten Beschäftigung ebenso die von den Befragten genannten Probleme und Barrieren sowie ihr Werdegang nach dem Programm beleuchtet. Zudem geht es um die Nutzung verschiedener Qualifizierungsmodelle im Hinblick auf das Ziel, eine qualifikationsadäquate Erwerbstätigkeit aufnehmen zu können.

Vorweg ist festzuhalten, dass der Übergang in den Arbeitsmarkt nicht immer nach ‚Schema F‘ verläuft. „Also da muss man manchmal auch ein bisschen zick zack gehen, um dann aber am Ziel anzukommen, das ist dann eine bildungsadäquate Beschäftigung und das ist ja Ziel unseres Projekts“ (Pr-4, 41). Dieses Ziel wird manchmal bereits mit der ersten Stelle nach dem Programm erreicht, teils erfolgt danach aber auch noch ein Wechsel zu einer besser passenden Stelle. Der erste Arbeitsplatz nach der Programmteilnahme kann dazu dienen „den Fuß in die Tür zu kriegen und vor allem dann auch in so einem Arbeitskontext diese Deutschkenntnisse zu verbessern und dann kann die Reise eigentlich nur positiv weitergehen“ (Pr-4, 47). Eine gewisse Suchdauer, die auch nicht zugewanderte Akademiker_innen betrifft, wird von den Projektleitungen als normal beschrieben (Pr-2, 8; Pr-3, 80) und eine Arbeitsaufnahme in den ersten sechs Monaten nach Programmende als Erfolg gewertet (Pr-2, 8). Ärzt_innen finden i.d.R. bereits nach drei bis vier Monaten eine Anstellung in einem Krankenhaus, verweilen in der ersten Arbeitsstelle jedoch aufgrund der „hire and fire“-Mentalität oft nicht lange, d.h. sie bekommen zwar schnell eine Anstellung, weil Ärzte gesucht werden, man trennt sich aber ebenso schnell von ihnen, wenn es nicht passt (Pr-7, 64, 66).

Wie in Kapitel 7.9.1 noch deutlich wird, können berufliche Netzwerke ausschlaggebend für einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt sein. In vielen Programmen wird daher neben der Unterstützung durch Bewerbungstrainings auch versucht, Kontakte zu Unternehmen zu vermitteln (Pr-2, 8). Dabei geht es um Praktika, Nebenjobs oder auch zunächst um allgemeine Treffen, bei denen Programmteilnehmende die Möglichkeit erhalten, sich mit Vertreter_innen der Unternehmen aus der Region auszutauschen und persönlich vorzustellen, damit Arbeitgeber ihre Potenziale wahrnehmen. Denn bei gewöhnlichen Bewerbungsverfahren werden die Potenziale zugewanderter Akademiker_innen oft nicht sichtbar, zumal sie auch mit jüngeren Studierenden konkurrieren (TN-B, 70).

„Das heißt, ich glaube, dass es immer eine Hürde ist, denen überhaupt erst mal eine Möglichkeit zu geben, sich zu präsentieren. Und meine Erfahrung ist: Wenn sie die haben, sind die Erfolgchancen schon viel höher.“ (Pr-3, 86)

Allerdings ist es für manche Programmverantwortliche schwer, Unternehmen aus der Region zu gewinnen, weil diese „noch nicht interkulturell geöffnet sind“ (Pr-5, 66), was sich teils auch in rassistischen Kommentaren über die Programmteilnehmenden ausdrückt (Pr-5, 69, s. auch Kap. 7.10). Es bedarf immer noch viel Überzeugungsarbeit, damit die Unternehmen die Potenziale der zugewanderten Akademiker_innen erkennen sowie wahrnehmen, dass es nicht Leute sind, die sich hier etwas „erschleichen wollen, sondern wirklich welche die mit Zeugnissen hierher kommen und die Erfahrung haben“ sowie ggf. auch andere Herangehensweisen mitbringen, von denen die Unternehmen profitieren könnten (Pr-5, 67). Die Programmverantwortlichen berichten aber auch von Positivbeispielen, bei denen ihre Teilnehmenden nach einem Praktikum angestellt wurden (Pr-5, 69). Die Relevanz von Praktika wird auch von anderen Programmverantwortlichen betont und häufig als „der erste Schritt“ (Pr-3, 80) angesehen, um in einem Unternehmen Fuß zu fassen und nach dem Abschluss dann eine Festanstellung zu erhalten. Wenn für ein Praktikum allerdings von manchen Unternehmen ein abgeschlossenes Masterstudium verlangt wird, führt dies zu Irritationen bei zugewanderten Akademiker_innen, da sie nach ihrer Karriere im Herkunftsland und einer Weiterqualifizierung in Deutschland damit immer noch nicht als Spezialist_innen angesehen werden (TN-C, 22).

7.9.1 Erfolgreiche Arbeitsmarktübergänge

Neun der sechzehn befragten ehemaligen Programmteilnehmenden gingen zum Interviewzeitpunkt einer qualifikationsadäquaten Beschäftigung nach. Zudem beschrieben die Programmverantwortlichen einige weitere Beispiele relativ ausführlich. Die geschilderten Werdegänge bestätigen die o.g. Aussage, dass es kein ‚Schema F‘ gibt. Dennoch lassen sich mehrere wesentliche, sich teils überschneidende Faktoren identifizieren, die den erfolgreichen Arbeitsmarktzugang begünstigt haben: Eine während der Programmteilnahme im fachbezogenen Bereich ausgeübte Nebentätigkeit oder ein Praktikum, damit oder darüber hinaus gewonnene Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern, eine intensive und anstrengende Suche nach Programmende sowie Unterstützung durch Beratungen und Bewerbungcoachings zum Ende der Programmteilnahme.

Drei der Teilnehmenden sind nach Programmende an der jeweiligen Hochschule verblieben. TN-B und TN-D hatten bereits während des verkürzten Studiums eine Tätigkeit als studentische

Hilfskraft ausgeübt und sich mit Abschluss ihres Studiums auf eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter/wissenschaftliche Mitarbeiterin auf eine Projektstelle im selben Bereich beworben (vgl. TN-B, 86; TN-D, 3, 35-36). Rückblickend bewertet TN-D die SHK-Stelle als „gute[n] Einstieg ins spätere Berufsleben“ (TN-D, 3), wobei sie nach ihrer Promotion keine weitere akademische Karriere anstrebt, sondern bei großen multinationalen Konzernen arbeiten möchte und diesen Plan als „neue Herausforderung“ (TN-D, 38) betrachtet. TN-F hingegen, die bereits mit einer Promotion zugewandert ist, arbeitet auf eine akademische Karriere hin. Nach ihrer begleiteten Gasthörerschaft hat sie sich auf Anraten der Programmleitung und einer im Rahmen der Gasthörerschaft kennengelernten Professorin auf eine Stelle beworben, die für sie auf den ersten Blick unpassend erschien, ihr aber einen guten Berufseinstieg ermöglichte. Bzgl. des Bewerbungsprozesses äußerte TN-F, dass es seitens des Programms eine „riesige Unterstützung“ (TN-F, 47) in Form eines Bewerbungstrainings, der Durchsicht von Unterlagen und dem Durchspielen eines Bewerbungsgesprächs gab. Nach einiger Zeit konnte sie auf eine andere Stelle wechseln und so in ihr Fachgebiet zurückkehren, in dem sie sich in einigen Jahren auf eine Professur bewerben möchte (vgl. TN-F, 53).⁸⁸

Der Weg anderer Teilnehmender war hingegen durch eine intensive Such- und Bewerbungsphase mit 50 bis 100 verschickten Bewerbungen gekennzeichnet.⁸⁹ Dies war vor allem bei den Personen der Fall, die während der Programmteilnahme keine ausreichenden beruflichen Kontakte oder Arbeitserfahrungen durch einen Nebenjob oder ein Praktikum sammeln konnten. Die Relevanz beruflicher Netzwerke wird u.a. am Beispiel des Arztes TN-O deutlich. Dieser hat durch einen Freund eine Hospitation vermittelt bekommen und vermutet, dass er seine erste Stelle nur erhalten habe, weil er eine Hospitation und damit eine erste Arbeitserfahrung in Deutschland im Lebenslauf stehen hatte (TN-O, 148, 150). Dennoch erforderte die Stellensuche „mehr als 100 Bewerbungen“ (TN-O, 150), auf die nur ein halbes Dutzend Einladungen zu Bewerbungsgesprächen zurückkamen. Durch die Hospitation hatte er auch ein Arbeitsangebot bekommen, dieses jedoch nicht angenommen, weil es nicht seiner Fachrichtung entsprach (TN-O, 148). Ähnlich intensiv verlief die Arbeitsplatzsuche bei der Absolventin eines Studienprogramms. Sie schrieb innerhalb von einem Monat ca. 70 Bewerbungen, nahm etwa sechs Vorstellungsgespräche wahr und erhielt dann nach einem zweistufigen Bewerbungsverfahren eine Anstellung (TN-E, 32). Zur Vorbereitung auf das Bewerbungsverfahren bekam sie umfangreiche Unterstützung im Rahmen des Studienprogramms. Diese bestand aus der Durchsicht und Korrektur der Bewerbungsunterlagen sowie eines individuellen Bewerbungs- und Sprachcoachings (TN-E, 12). TN-A berichtete ebenso von zahlreichen Bewerbungen (ca. 50), die sie zum Einstieg in eine erste ihrem Fach entsprechende Arbeitsstelle schreiben musste. Dabei nahm sie dann auch zum Berufs-

⁸⁸ Es handelt sich um dieselbe Person, der vor der Programmteilnahme bei der Arbeitsagentur geraten wurde eine Tätigkeit in der Mensa aufzunehmen, damit sie ein „bisschen näher zu der Hochschule“ komme (TN-F, 11, vgl. Kap. 7.1.2).

⁸⁹ Eine hohe Zahl erfolgloser Bewerbungen sagt ohne nähere Informationen zur Bewerbungsstrategie nichts über konkrete Eintrittsbarrieren seitens des Arbeitsmarktes aus, sie zeigt aber die Bemühungen und das Durchhaltevermögen der betroffenen zugewanderten Akademiker_innen.

einstieg zunächst eine Stelle an, bei der sie eigentlich nicht bleiben wollte, um später über Umwege zu der während des Interviewzeitpunktes ausgeübten Arbeit zu gelangen (vgl. TN-A, 64). Rückblickend wünscht sie ein Praxissemester bzw. ein Pflichtpraktikum anstelle bestimmter theoretischer Inhalte: „sechs Monate oder so, irgendwo in einem Unternehmen, dass man dann praktische Erfahrung kriegt und lernt“ (TN-A, 64). In diesem Zusammenhang äußert sie Enttäuschung darüber, dass sie im Rahmen des Programms keine Kontakte zu Unternehmen knüpfen konnte (vgl. TN-A, 62). Berufliche Netzwerke bewertet auch TN-P als ausschlaggebend für den Übergang in den Arbeitsmarkt, wobei im Rahmen der von ihr absolvierten Ausgleichsmaßnahme keine Unterstützung beim Übergang in den Arbeitsmarkt vorgesehen war. Sie konnte jedoch auf private berufliche Kontakte zurückgreifen (TN-P, 138), was vielen anderen nicht möglich war. Für TN-L, die eine Festanstellung an einer Schule hat, bei der sie während des Studiums gearbeitet hat, waren durch diesen Nebenjob geknüpfte berufliche Kontakte relevant, während TN-M für eine Festanstellung bei der Schule, an der er seine Anpassungsqualifizierung absolviert hatte, übergangen wurde, jedoch eine positive Antwort auf seine Bewerbung auf eine andere Ausschreibung erhielt (TN-M, 66).

7.9.2 (Bisher) nicht geglückte Übergänge in eine qualifikationsadäquate Arbeitsstelle

Sieben der sechzehn befragten Personen gingen zum Interviewzeitpunkt (noch) keiner qualifikationsadäquaten Erwerbstätigkeit nach. Der Abschluss einer Weiterqualifizierung war für sie oft nur ein erster Schritt, der sie ihrem Ziel näher brachte.

„Das ist ein unglaublich beschwerlicher und langwieriger Weg und ich bin noch gar nicht am Ende. Nicht wirklich, auch nach dem Abschluss. Da muss ja noch einiges passieren.“ (TN-K, 6)

Bei TN-K verzögert sich der Weg wegen wohl falscher Beratung und unklarer Zuständigkeiten im Rahmen ihrer Programmteilnahme sowie den ihrem reglementierten Beruf zugrunde liegenden Bestimmungen (TN-K, 16, 24, 28). Für jemanden mit einem nicht reglementierten Beruf ist dieser Weg jedoch nicht unbedingt kürzer oder einfacher zu bestreiten. So haben mehrere Personen nach der Programmteilnahme eine weitere Qualifizierung begonnen. Sie begründen diesen Schritt damit, dass sie bisher keine Arbeit in ihrem Beruf finden konnten. Während zwei davon ein Masterstudium aufgenommen haben, hat die dritte Person sich zeitweise neu orientiert und besucht einen Sprachkurs, der zum Dolmetschen befähigt (TN-G, 4; TN-H, 2, 66; TN-I, 54, 56). Auch TN-J besucht einen weiteren Sprachkurs, konnte aber mit Hilfe des absolvierten Programms ein Praktikum in dem Bereich aufnehmen, in dem er auch im Herkunftsland gearbeitet hat und möchte sich nach Abschluss des Sprachkurses um eine Arbeitsstelle bewerben (TN-J, 2). TN-N berichtet ebenso von einem Praktikum bzw. einer Hospitation sowie vom Besuch eines Kongresses, um Kolleg_innen seiner Fachrichtung kennen zu lernen (TN-N, 12, 88). TN-C hätte nach der Programmteilnahme theoretisch auch ein Praktikum aufnehmen können, war aber durch ihre Schwangerschaft daran gehindert. Nach der Elternzeit hat sie sich arbeitslos gemeldet und ein Bewerbungstraining bei der Arbeitsagentur absolviert. Die dort erhaltenen Kommentare, sie spreche schlecht Deutsch, waren jedoch eher irritierend und nicht hilfreich für sie (TN-C, 28).

Der persönliche Umgang mit der Situation ist unterschiedlich. Während z.B. TN-C trotz Rückschlägen relativ optimistisch weiter Bewerbungen schreibt und sich mit einem Englischkurs weiterqualifiziert (TN-C, 26), ist TN-K von der Länge des Weges zu einer ihrer Qualifikation entsprechenden Erwerbstätigkeit deutlich frustriert und entmutigt: „Ich hoffe, vor der Rente bin ich angepasst oder stellt einer vielleicht fest, dass ich doch geeignet bin“ (TN-K, 24).

7.9.3 Nutzung verschiedener Qualifizierungsmodelle im Hinblick auf das Ziel

Wie aus Kapitel 5 zu entnehmen ist, existieren unterschiedliche Modelle der Nach- und Weiterqualifizierung. In den Interviews hat sich gezeigt, dass manche Teilnehmende auch mehrere davon hintereinander absolvierten oder aufgrund der zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen und Informationen von ihrer ursprünglichen Festlegung auf eine bestimmte Qualifizierung abweichen mussten. Dies erfolgte stets vor dem Hintergrund ihres Ziels, eine qualifikationsadäquate Erwerbstätigkeit aufnehmen zu können.

Die begleitete Gasthörerschaft wird dabei oft als Studienvorbereitung, aber auch als generelle Orientierungsmöglichkeit genutzt:

„Die Gasthörerschaft finden wir ein sehr gutes Modell und das hilft den Leuten glaube ich auch viel, das ist mein Eindruck, weil sie eben in dieser Zeit, sie können aktiv werden, das ist ja oft das auch Demotivierende, dass es so lange dauert, bis man einsteigen kann in ein Studium. Und dass man im Rahmen der Gasthörerschaft eben die Möglichkeit hat, die Sprache zu verbessern, auf C1 hinzuarbeiten. Aber gleichzeitig auch schon reinschnuppert mit eben der Fachsprache konfrontiert wird, dass man auch noch mal gucken kann wo stehe ich, also was können andere deutsche Studierende und Absolventen, was ist hier so State of the Art, was sind also dann die Erwartungen von Arbeitgebern und dass die in dieser Zeit halt einfach noch mal ein besseres Gefühl dafür kriegen. Soll ich einsteigen ins Studium, oder mache ich vielleicht was anderes.“ (Pr-4, 41)

Einige entscheiden sich nach der Gasthörerschaft, zunächst ein verkürztes BA-Studium zu machen, anstatt direkt einen Master zu beginnen. Solche Entscheidungen hängen nicht nur damit zusammen, dass es nicht einfach ist, in einer Fremdsprache auf Masterniveau ins Studium einzusteigen, sondern auch mit der Umrechnung der Noten, die eine Zulassung zum Masterstudium verhindern kann.⁹⁰ Andere stellen durch die Gasthörerschaft fest, dass sie sich nicht vorstellen können, in ihrem ursprünglich erlernten Beruf zu arbeiten und entscheiden sich deshalb für einen Fachrichtungswechsel.⁹¹ Für manche dient die Gasthörerschaft aber auch nicht zur Orientierung für eine weitere Qualifizierung, sondern als direkter Start in den Arbeitsmarkt (Pr-3, 41). So entscheiden sich manche Teilnehmende auch gezielt für eine Gasthörerschaft, weil sie im Hochschulbereich arbeiten möchten, ihnen aber Kenntnisse über das Hochschulsystem, die Lehre und das Studieren in Deutschland fehlen (TN-F, 13, 14). Eine Entscheidung gegen ein Stu-

⁹⁰ Eine Programmleitung berichtete, dass es einen bestimmten Schlüssel für die Umrechnung gibt, der aber z.B. syrische Zeugnisse falsch abbilde; das was in Syrien als sehr gute Note gelte, werde hier in eine mittelmäßige Note umgerechnet (Pr-4, 39).

⁹¹ Allerdings machen sowohl ein erneutes Bachelor-Studium als auch ein Fachrichtungswechsel den Zugang zu BAföG schwieriger (s. Kap. 6.1).

dium und für ein anderes Modell kann aber auch mit der Finanzierungsproblematik zusammenhängen (s. Kap. 6 und 7.8), da z.B. der Lebensunterhalt während einer begleiteten Gasthörerschaft durch das Jobcenter gesichert werden kann (Pr-4, 41).

Die Erfahrungen von Nutzer_innen einer Brückenqualifizierung ähneln denen einer Gasthörerschaft. Eine Brückenqualifizierung wurde z.B. genutzt, um das notwendige Sprachzertifikat für ein darauf folgendes Studium zu erhalten (TN-G, 72; TN-I, 40). In einem anderen Fall stellte sich im Rahmen des in der Brückenqualifizierung vermittelten Praktikums heraus, dass eine Erwerbstätigkeit in dem im Herkunftsland ausgeübten Beruf in Deutschland nicht möglich ist. Die betroffene Person hatte im Herkunftsland mehrere Jahre Berufserfahrung gesammelt, jedoch in einem Bereich, der ihrem Studienabschluss nicht entsprach. Im dem Abschluss entsprechenden Beruf lag hingegen keine Berufserfahrung vor.⁹² Daraufhin entschied sie sich, ein Studium in dem bereits studierten Fach aufzunehmen, konnte sich die in der Brückenqualifizierung absolvierten Module aber nicht anrechnen lassen, weil diese auf ihren ursprünglichen Berufswunsch hin ausgerichtet waren (TN-G, 6, 32). Hier zeigt sich, dass der Grundsatz „Studienberatung und Karriereberatung zusammen [zu] denken“ (Pr-3, 53) nicht in jedem Fall funktioniert hat:

„Ich weiß, dass das andere Menschen auch für mich nicht entscheiden können. Aber wenn ich zum Beispiel schon am Anfang gesagt bekomme, dass ich mich nicht für [Beruf-1] interessieren sollte, aber mehr für [Fachbereich-2], weil ich mehr Chancen dann habe auf dem Arbeitsmarkt, das wäre eventuell besser für mich.“ (TN-G, 32)

Trotz dieser Problematik bewertete die betroffene Person die Brückenqualifizierung als eine „schöne Zeit insgesamt“ (TN-G, 24), die zwar nicht zu einer Arbeitsstelle geführt hat, aber geholfen habe sich zu orientieren und vor dem Studium das deutsche Hochschulsystem kennenzulernen (TN-G, 70).

Programmverantwortliche berichten auch von Teilnehmenden, deren Ausgangsqualifikation ein reglementierter Beruf ist, die aber dennoch ein verkürztes Studium anstelle der formalen Anerkennung aufnehmen.

„Da haben wir zum Beispiel eine Lehrerin, die hier landet, aber sie interessiert sich für Kindheitspädagogik, was man hier studieren kann. Da würde man dann auch noch mal überlegen, vielleicht könnte sie dort einmünden, dann müsste man schauen wie viel von ihrem ersten Studium angerechnet wird.“ (Pr-4, 41)

Ähnlich verhält es sich mit Personen, die einen Abschluss in einem Fach mitbringen, das in Deutschland nicht gefragt ist oder für das es an der jeweiligen Hochschule, die das Programm durchführt, kein Studium gibt. Hier muss dann ein ähnliches Fach gesucht werden, um Leistungen für ein verkürztes Studium anrechnen zu können (Pr-4, 19). In diesem, aber auch in den anderen hier geschilderten Fällen zeigt sich, dass im Rahmen der begrenzten Rahmenbedingungen versucht wird, individuelle Wege – quer durch die verschiedenen Qualifizierungsmöglichkeiten – zu finden, die die Chancen auf eine qualifikationsadäquate Erwerbstätigkeit erhöhen.

⁹² Sie berichtete, dass es in ihrem Herkunftsland – im Gegensatz zu Deutschland – ein üblicher Werdegang sei, da bspw. für eine Stelle im Wirtschaftsingenieurwesen gerne Personen mit technischem Verständnis genommen würden, z.B. Ingenieur_innen ohne einen wirtschaftswissenschaftlichen Abschluss.

7.10 Qualifizierung und Wertschätzung – eine Bilanz

Wie bereits erwähnt, hatten die befragten zugewanderten Akademiker_innen eine Nach- oder Weiterqualifizierung mit dem Ziel begonnen, danach in eine qualifikationsadäquate Beschäftigung einmünden zu können. In den Interviews ist jedoch deutlich geworden, dass wichtige Aspekte übersehen würden, wenn man den Nutzen der Programme *nur* anhand des Arbeitsmarkterfolgs messen würde. In diesem Zusammenhang zeigte sich auch, dass Wertschätzung und Anerkennung für zugewanderte Akademiker_innen eine wichtige Rolle spielen und der Nutzen der Programmteilnahme vor dem Hintergrund früherer Erfahrungen beurteilt wird.

Insgesamt lassen sich drei Typen der Beurteilung der Programmteilnahme im Hinblick auf einen erfolgreichen Arbeitsmarktübergang ausmachen. Der erste zeigt sich v.a. bei Programmen mit einer engen persönlichen Betreuung und drückt sich in allgemein gehaltenen Dankesäußerungen aus, bspw.:

„Und ich finde es toll, dass ich diese Superchance bekommen habe, um das alles zu verwirklichen hier.“ (TN-D, 30)

„Ich bin, ehrlich gesagt, und das hatte ich auch zu [Programmleitung] gesagt, dass ich also mega-dankbar bin, weil ohne [Programm] hätte ich das nicht geschafft, was ich jetzt habe.“ (TN-E, 40)

Der zweite Idealtyp betont den Nutzen des Abschlusses bzw. Zertifikats, den die Teilnehmenden erhalten haben. In einem der Interviews findet sich z.B. die Aussage, dass die Person nicht das Gefühl habe, im Programm viele neue fachliche Fähigkeiten erworben zu haben, es sich aber in Deutschland positiv im Bewerbungsverfahren auswirke, wenn man in kurzer Zeit einen Studienabschluss erworben habe und mit einem Stipendium gefördert wurde (TN-A, 80). In einem anderen Interview äußerte eine Person sich dazu wie folgt:

„Also ich habe alles gelernt, gepaukt oder so und dann habe ich das alles schon vergessen oder ich habe das einfach nur gemacht, damit ich den Abschluss kriege. Und das finde ich so ein bisschen traurig.“ (TN-L, 28)

In diesem Typus zeigt sich das Grundproblem, nämlich dass ein inländisches Zertifikat im Vergleich zu einem im Ausland erworbenen in Deutschland hoch angesehen wird und ohne ein inländisches Zertifikat die Qualifikation der Person oft nicht wertgeschätzt wird.

Der dritte Idealtypus bezieht sich, im Gegensatz zum zweiten, auf das in der Qualifizierung vermittelte Wissen und Können. TN-M fühlte sich bspw. dadurch zu Beginn an seinem Arbeitsplatz „schon ziemlich sicher“, weil er die ganzen Abläufe bereits kannte (TN-M, 16). In vielen anderen Interviews wird betont, dass durch die Programmteilnahme u.a. (Fach-)Sprachkenntnisse verbessert werden konnten. In diesem Punkt ist dieser Nutzungstypus auch bei denjenigen anzutreffen, die noch keine qualifikationsadäquate Erwerbstätigkeit gefunden haben. Diese betonen in den Interviews meist den Nutzen einzelner Elemente, wie Sprachcoachings, Bewerbungstrainings, Softskills usw. (TN-H, 16, 20, 36; TN-I, 26) für den weiteren Werdegang (s. auch Kap. 7.9.3).

Darüber hinaus wird sowohl von Programmverantwortlichen, als auch von Teilnehmenden der Gewinn von Selbstbewusstsein durch die Qualifizierung betont. Im folgenden Zitat einer Programmleitung wird deutlich, inwiefern der Gewinn von Selbstbewusstsein einen Nutzen bei der Arbeitssuche haben kann:

„Also das Selbstbewusstsein wächst mit der Zeit und das ist für mich ein sehr, sehr schöner Erfolg. Ich finde, einen Erfolg kann man nicht nur an Absolventenzahlen und Durchschnittsnoten messen, sondern auch daran, wie die Persönlichkeit wächst und das sich plötzlich in einem ganz anderen Selbstverständnis [...] bewegt. Dann wird mit der Zeit auch der Erfolg also jetzt in Form von Stellen oder so kommen. Wenn ich jetzt vorher ganz verschüchtert war und das nicht hinbekommen habe, bei einer Jobbörse aktiv zuzugehen und zu sagen: ‚Das und jenes kann ich‘ und das dann nachher kann und gelernt habe, umzugehen mit vielleicht etwas höher liegenden Personalern im Unternehmen, ist das schon sehr, sehr gut. Auch im Studium, wenn man dann Kontakte knüpft, plötzlich neue Leute kennen lernt und Netzwerke aufbaut, das ist sehr, sehr gut.“ (Pr-3, 74)

Zugewanderte Akademiker_innen, die ebenso von einem Gewinn von Selbstbewusstsein gesprochen haben, stellten dieses in einen anderen Kontext, wie bspw. dieses Zitat zeigt:

„Also nur ich weiß eines, das [Programm] hat mir wieder meine Würde gegeben. Mein Selbstvertrauen. Selbstbewusstsein.“ (TN-B, 102)

Hier wird deutlich, dass nicht die Nutzung des Selbstbewusstseins im Vordergrund steht, sondern dass das Selbstbewusstsein an sich einen Nutzen für die Teilnehmenden hat. Im Kontext anderer Stellen aus den Interviews wird deutlich, dass solch eine Beurteilung eigentlich mehr über die Gesellschaft in Deutschland und ihre Ablehnung von (auch hochqualifizierten) Migrant_innen aussagt, als über die Qualifizierungsprogramme, die die betroffenen Personen durchlaufen haben. So berichtet die oben zitierte Person, dass sie im Rahmen des Programms zum ersten Mal in Deutschland erlebt hat, dass sie akzeptiert wird:

„Also mich behandeln als einen normalen Menschen. Also Akzent stört nicht. Herkunft stört nicht. Und ich bin auf einer Augenhöhe.“ (TN-B, 30)

Wenn etwas, das selbstverständlich sein sollte, so positiv hervorgehoben wird, lässt es gleichzeitig das Ausmaß an Diskriminierung erahnen, dem (hochqualifizierte) Migrant_innen in Deutschland begegnen. Wertschätzend arbeitende Programme erscheinen vor diesem Hintergrund wie die letzte Rettung:

„Und das war das erste Mal, dass ich hier in Deutschland dieses Gefühl hatte, dass mich irgendjemand oder so, eine Uni oder so, ein Projekt mich wollte.“ (TN-E, 22)

„Durch [Programm] ich habe einen Sechser im Lotto gewonnen, weil mein Leben ist vollwertig jetzt.“ (TN-B, 100)

Solche Beurteilungen decken sich mit der Äußerung einer Projektleitung, dass das Feedback der Teilnehmenden bzgl. des Programms bzw. der Tatsache, dass die Hochschule sich endlich der Zielgruppe zugewandeter Akademiker_innen annimmt, „sehr, sehr positiv bis hin vielleicht sogar zu euphorisch“ (Pr-1, 31) ausfalle.

Die bisher gelobte wertschätzende Basis scheint sich nicht in allen Programmen gleichermaßen durchgesetzt zu haben. Während die Programtteilnehmenden sich Wissen über die Sprache,

Gesellschaft und berufliche Ausübung in Deutschland aneigneten, wurde ihnen teils mit bestimmten stereotypen Attributen begegnet, sie wurden in eine bestimmte „Schublade gesteckt“ (TN-M, 76). Aus diesem Grund wünschte sich eine der betroffenen Personen, dass Lehrende, Arbeitgeber_innen und Arbeitskolleg_innen mehr über die Hintergründe zugewanderter Akademiker_innen lernen und diesen mit „Anerkennung“ begegnen (TN-M, 14, 76). Unter Anerkennung ist gemeint, dass die bisherige Berufserfahrung als solche wahrgenommen wird⁹³ und man nicht wie ein_e Anfänger_in behandelt wird, was die betroffene Person – je nach Arbeitsstelle – unterschiedlich erlebt hat (TN-M, 18, 76). Ähnliches berichtete auch eine andere Teilnehmerin:

„Aber da ich Ausländerin bin, da meine Erfahrung in [Herkunftsland], die zählen nicht mehr hier. Ich müsste also quasi als Anfänger mit der Arbeit anfangen [...] ich habe so viele Sachen schon gemacht und ich habe so viele Sachen schon gelernt, aber ich werde noch nicht so quasi als eine richtige, vorbereitete Frau gesehen, sondern nur so als quasi noch eine Studentin.“ (TN-E, 6)

Nach dem Absolvieren einer Nach- oder Weiterqualifizierung sind die Teilnehmenden also zwar um einen inländischen BA-/MA-Abschluss, ein Zertifikat oder um die Bescheinigung der Gleichwertigkeit ihres ausländischen Abschlusses reicher, sie stoßen dann aber auch wieder auf das Problem, dass ihr im Ausland erworbenes kulturelles Kapital nicht wertgeschätzt wird.

Zudem wurde in den Interviews auch von rassistischen Reaktionen seitens potenzieller Arbeitgeber berichtet:

„Viele haben auch ein Problem mit der Sprache oder wirklich mit der Kultur, wir hatten ein paar Firmen die dann gesagt haben, ich roll denen aber jetzt Mittag keinen Teppich aus, damit er beten kann, also das hatten wir auch.“ (Pr-5, 69)

Solche Reaktionen zeigen, dass die benachteiligte Positionierung zugewanderter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt alleine mit an diese Gruppe gerichteten Programmen der Nach- und Weiterqualifizierung nicht ausgeglichen werden kann.⁹⁴ Solche Programme können aber dennoch für viele Mitglieder der Zielgruppe eine große Hilfe darstellen und auch über die betroffenen Personen hinaus wirken. TN-D äußerte z.B., dass die Programmteilnahme und die daraus resultierende Erwerbstätigkeit sich positiv auf ihr Kind auswirke, das ihr nun bildungstechnisch nacheifere (TN-D, 42).

7.11 Institutionelle Verankerung der Programme

Die Nutzung und der Nutzen von Nach- und Weiterqualifizierungsprogrammen werden nicht nur durch die o.g Bedingungen wie Beratung, Zusatzkurse usw. bestimmt, sondern hängen auch mit

⁹³ Hier decken sich die Erfahrungen der Interviewten mit denen vieler beruflich Qualifizierter, die über den „Dritten Bildungsweg“ ohne Abitur zum Studium an die Universität kommen.

⁹⁴ Mehrere Studien belegen z.B., dass Menschen mit einem am Namen erkennbaren Migrationshintergrund bei gleichen Qualifikationen viel seltener zu Vorstellungsgesprächen eingeladen werden, als jemand ohne erkennbaren Migrationshintergrund (vgl. Weichselbaumer 2016; Kaas/Manger 2010).

der institutionellen Verankerung der Programme zusammen. Der Grad der institutionellen Verankerung der einzelnen Programme drückt sich v.a. darin aus, ob es sich um ein befristetes Projekt handelt oder um einen Teil der Regelstruktur. Insbesondere bei befristeten Programmen ist auch die Kooperation mit den Regelstrukturen der jeweiligen Hochschule ausschlaggebend für die institutionelle Verankerung. Diese Aspekte sollen im Folgenden aus Sicht der Programmverantwortlichen thematisiert werden.

7.11.1 Projektförmigkeit als Unsicherheitsfaktor

Bei fast allen Programmen, deren Teilnehmende und Programmverantwortliche für diese Studie befragt wurden, handelt es sich um befristete Projekte. Dieser Umstand wurde in den Interviews vielfach problematisiert (zu allgemeinen Problemen der Befristung s. Kap. 5.6.1). Die Programmverantwortlichen machten u.a. darauf aufmerksam, dass die Etablierung eines Programms eine gewisse Zeit benötige und diese Arbeit durch die Befristung der Projekte verloren zu gehen drohe:

„Das ist leider das Projektgeschäft, das dauert immer eine Weile bis man das so richtig an den Start kriegt, das dauert eine Weile bis man auch das beworben hat, dass Leute wissen, dass es so was gibt. Und dann ist ein Projekt eben auch leider wieder nach ein paar Jahren zu Ende, man muss dann auf Nachhaltigkeit gucken, aber das ist natürlich dann auch nur begrenzt möglich.“ (Pr-4, 55)

„Das ist jetzt gerade so der Punkt wo quasi jetzt alles blüht und weitergehen muss, aber wir müssen dann jetzt schon wenn die Leute uns anfragen, wie es jetzt im nächsten Jahr, wir sagen immer wir wissen es nicht und das ist natürlich ein bisschen was uns auch traurig macht, dass die ganze Arbeit, das was dahinter steckt jetzt plötzlich endet und dann geht es nicht mehr weiter.“ (Pr-5, 143)

Die negativen Folgen der Befristung zeigen sich nicht nur in der fehlenden Nachhaltigkeit, sondern bereits auch während der Programmlaufzeit, da potenzielle Kooperationspartner (z.B. Unternehmen, Beratungsstellen) etwa ab dem letzten Drittel der Projektlaufzeit von einer Kooperation absehen bzw. unsicher sind, ob sich diese noch lohnt (Pr-3, 88). Selbst wenn es ein Nachfolgeprogramm gibt, ist es nicht einfach an Außenstehende zu vermitteln, dass sie mit dem neuen Projekt genauso kooperieren können (Pr-3, 13).⁹⁵

Zudem verhindert die Projektförmigkeit nicht nur langfristige, sondern auch mittelfristige Planungen, wie bspw. die Vorbereitungen zur Aufnahme einer neuen Kohorte, wenn Programmverantwortliche nicht mit ausreichend Vorlaufzeit über das Fortbestehen des Programms informiert werden. Dies zeigt das Beispiel des IQ-Netzwerks: Die aktuelle IQ-Förderperiode endet im Dezember 2018, eine neue Kohorte beginnt i.d.R. zum Semesterstart im Oktober oder schon ab September, wenn ein Vorsprachkurs vorgesehen ist, das Bewerbungs- und Auswahlverfahren und die ggf. danach anstehende akademische Anerkennung benötigen einige Monate Vorlaufzeit. Vor diesem Hintergrund äußerten die Mitarbeiter_innen des Programms Pr-5, dass sie rechtzeitig im Frühjahr 2018 zu erfahren hoffen, wie es mit ihrem Projekt weitergeht (Pr-5, 19).

⁹⁵ Bei einem Anschlussprojekt bei einem anderen Geldgeber darf i.d.R. der alte, bereits etablierte und bekannte Name nicht mehr geführt werden.

Auch andere Programmverantwortliche stehen vor demselben Problem, dass sie „schon nicht mehr sagen können, ob es Sinn macht jemanden Ende nächsten Jahres aufzunehmen“ (Pr-4, 53).

Neben den Unsicherheiten für alle Beteiligten bzgl. der Fortführung des Programms und der fehlenden Nachhaltigkeit kommt die Abhängigkeit vom Geldgeber als weiteres Problem hinzu. Diese kann sich z.B. darin ausdrücken, dass nur eine bestimmte Anzahl an Stellen finanziert wird, sich im Laufe des Projekts aber neue Aufgaben auftun, die von den wenigen Mitarbeiter_innen kaum bewältigt werden können (s. z.B. Kap. 7.8.2 zum Arbeitsaufwand der Unterstützung zur Finanzierung der Teilnehmenden).

7.11.2 Hürden in der Kooperation innerhalb der Hochschulen

Grundsätzlich sind alle an Hochschulen angesiedelten Programme auf die Kooperation mit verschiedenen zentralen und dezentralen Einheiten innerhalb der Hochschulen angewiesen. Dies gilt insbesondere für projektformig angelegte Programme, ist aber auch bei solchen Programmen relevant, die in der Regelstruktur verankert sind. Alle Programme, in denen Interviews durchgeführt wurden, blicken auf eine mehrjährige Laufzeit zurück, in der sie dank der Kooperation innerhalb der Hochschulen eine Nach- und Weiterqualifizierung anbieten konnten. Die dabei deutlich gewordenen Hürden sollen in diesem Kapitel schwerpunktmäßig thematisiert werden.

Neben naheliegenden Kooperationspartnern wie dem akademischen Auslandsamt/international Office, mit dem in einigen Programmen z.B. gemeinsame Sprechstunden organisiert werden (Pr-4, 7), sind die einzelnen Fakultäten und ihre Prüfungsausschüsse wichtige Kooperationspartner, v.a. weil sie die akademische Anerkennung für Teilnehmende von Studienprogrammen durchführen (Pr-4, 15). Bei Brückenqualifizierungen oder einer begleiteten Gasthörerschaft erfolgt die Kooperation nicht nur mit der Fakultät selbst, sondern direkt mit einzelnen Dozierenden. Diese entscheiden darüber, ob ihre Veranstaltungen für die Programmteilnehmenden geöffnet werden (Pr-4, 41; Pr-5, 26). Programmverantwortliche berichten, dass sich die Kooperation mit vielen Dozierenden mittlerweile etabliert habe und man weiterhin versuche, Zugang zu weiteren Veranstaltungen zu gewinnen. In einigen Fällen melden sich die Lehrstühle von alleine, es gab aber auch jemanden, der seine Zusage für die nächsten Kohorten zurückzog, weil er die Erfahrung gemacht hatte, dass mehrere Programmteilnehmende seinen Kurs abgebrochen hatten (Pr-5, 43, 46, 47). Die Vielfalt der den Teilnehmenden in diesen Programmen zur Verfügung stehenden Fachveranstaltungen ist also vom Wohlwollen der Dozierenden abhängig.

Mehrere Programmleitungen betonten, wie wichtig – aber auch schwierig – die Vermittlung der Existenz und der Relevanz des Angebots gegenüber Akteuren der Hochschule sei. Dazu gehört es, ein Interesse für die Zielgruppe der zugewanderten Akademiker_innen zu wecken und zu verdeutlichen, warum man ein relativ aufwendiges Programm für diese Gruppe betreibt und die Regelstrukturen dabei zuarbeiten müssen (Pr-1, 5; Pr-6, 15). Von den Hochschulen wird „nicht unbedingt die Notwendigkeit des Programms anerkannt“ (Pr-1, 59), teilweise sind auch ablehnende und herablassende Bemerkungen gefallen:

„Und das wurde sicherlich auch zunächst innerhochschulisch so ein bisschen kritisch beäugt. ‚Was? Holen wir denn jetzt unsere Studierenden, unsere potentiellen Studierenden aus den Jobcentern und Agenturen für Arbeit?‘“ (Pr-2, 4)

Entsprechend haben Fakultäten, bei denen man neu aufgetreten ist, sich „erst mal verhalten und skeptisch“ (Pr-3, 22) gegenüber dem Programm gezeigt und eine gewisse Zeit gebraucht, bis sie dem Programm offener gegenüberstanden:

„In den Fakultäten, in denen man schon lange unterwegs ist, hat sich das eingespielt. Die Leute kennen einen, die kennen auch die Teilnehmer und sehen, dass das auch hoch qualifizierte Personen sind, die fertig werden, die gut fertig werden und dann auch ein gutes Aushängeschild für die Hochschule sind.“ (Pr-3, 22)

Die anfängliche Skepsis seitens der Fakultäten resultiert aus zwei Gründen: Erstens aus der Befürchtung, dass durch die akademische Anerkennung für die Programmteilnehmenden ein Mehraufwand entsteht, v.a. wenn an den Fakultäten keine zusätzlichen Stellen für diese Arbeit eingerichtet werden konnten. Hier zeigt sich, dass die Fakultäten die Betreuung zugewanderter Akademiker_innen als Extraaufgabe und nicht als Teil ihrer regulären Aufgaben ansehen. Daran knüpft die zweite Befürchtung an, nämlich, dass „irgendwelche Sonderprozesse geschaffen“ werden. So muss man „dann immer sehr darauf achten, dass dann nicht dieser Vorwurf der positiven Diskriminierung im Raum steht“ (Pr-3, 22). Um diesem Vorwurf gegenzusteuern versuchen die Programmverantwortlichen dann zu erklären, dass kein Sonderprozess erfolgt, sondern wie bei anderen Studierenden gemäß der eingereichten Unterlagen geprüft wird, welche Vorleistungen angerechnet werden können. Da die Leute schon ein abgeschlossenes Studium hätten, könne aber oft mehr angerechnet werden als bei regulären Studierenden, die von einer Hochschule zu einer anderen wechseln (Pr-3, 22). Entsprechend äußerte sich eine andere Projektleitung bzgl. des Vorwurfs, man würde „positive Diskriminierung“ betreiben, wenn man die Gruppe zugewanderter Akademiker_innen gezielt unterstütze, empört: „Denn wie bitte schön lassen sich Menschen positiv diskriminieren, die die letzten Jahre, Jahrzehnte die ganze Zeit negativ diskriminiert wurden?“ (Pr-2, 8).

Wie einflussreich die Vorbehalte innerhalb der Hochschulen sind, zeigt sich darin, dass in einzelnen Fällen aus der Furcht vor ähnlichen Vorwürfen sogar auf Zusatzangebote für die Teilnehmenden verzichtet wird:

„Je mehr Sondersituationen man da schafft, indem die Institution noch mal irgendwas Besonderes für eine besondere Gruppe machen muss, umso schwieriger wird es. [...] Also wenn man gesagt hätte: Ja, das ist jetzt eine Gruppe, aber die braucht noch zusätzlich zu dem, was wir hier anbieten [...], dann hätte das nicht stattgefunden.“ (Pr-6, 50)

Damit Programme für zugewanderte Akademiker_innen funktionieren, seien „wohlwollende Förderer in Schlüsselpositionen“ (Pr-2, 4) an den Fakultäten, aber auch darüber hinaus notwendig. Außerdem würden die Fakultäten Argumente benötigen, welchen Nutzen sie durch das Programm haben. Zudem müssten Programme „top down“, also vom Rektorat aus, organisiert werden (Pr-1, 67).

7.11.3 Verbesserungsvorschläge zur Weiterentwicklung

Immer dann, wenn in den einzelnen Kapiteln bestimmte Probleme genannt wurden, kann man daraus indirekt Verbesserungsmöglichkeiten ableiten. In den Interviews wurden von den Programmverantwortlichen aber auch einige Punkte direkt genannt, die hier kurz zusammengefasst werden.

Ein direkt an das vorhergehende Kapitel anschließender Punkt ist die Sensibilisierung der Hochschulleitungen und -mitglieder selbst, aber auch darüber hinaus „der Öffentlichkeit“ (Pr-1, 57), für die besonderen Belange zugewanderter Akademiker_innen. Dabei müsste auch die Relevanz der Hochschulen als Programmträger vermittelt werden, da sie bestimmte Inhalte, z.B. die Fachsprache Medizin, als „akademische Lehrinstitution“ am besten vermitteln können (Pr-7, 74). Desweiteren wird eine Weiterentwicklung der Programme durch eine bessere Verankerung und Verstetigung derselbigen angestrebt. Man möchte an Regelstrukturen der Hochschulen anknüpfen (Pr-3,88) und „nicht mehr als Fremdkörper, sondern so als zusätzliches, unterstützendes Element für eine besondere Zielgruppe gesehen“ werden (Pr-2, 8). Zudem wurden mögliche Erweiterungen angesprochen, bspw. auf reglementierte Berufe und auf promovierte zugewanderte Akademiker_innen, wobei man bei letzteren dann andere Schwerpunkte in der Qualifizierung (kein erneutes Studium) setzen würde (Pr-3, 30). Die Erweiterung von Begleitstrukturen wurde ebenso angesprochen. Dazu gehörte der Wunsch nach mehr Stellen, um einzelne Aspekte wie z.B. Sprachcoachings auszubauen und permanente Ansprechpartner_innen dafür zu haben, die dann nicht nur zu Einzelterminen zur Verfügung stehen, die weit im Voraus geplant werden müssen (Pr-3, 30, 88). Weitere Wünsche waren Mittel, um Nachhilfe z.B. durch fortgeschrittene Studierende zu organisieren (Pr-5, 45) und Ressourcen, um individueller auf die Teilnehmenden eingehen zu können (Pr-5, 138). Als Weiterentwicklungsmöglichkeiten über das eigentliche Qualifizierungsprogramm hinaus, wurde wiederholt die Sensibilisierung von Arbeitgebern für die Zielgruppe zugewanderter Akademiker_innen genannt (Pr-1, 57; Pr-5, 128). Es wäre ideal, wenn Unternehmen sich von Anfang an bereit erklären würden, „den Leuten eine Chance zu geben in Form von, seien es Praktika, wo dann vielleicht auch Stellen hinter stehen“ (Pr-3, 92).

7.12 Zwischenfazit: Gelingensfaktoren und Barrieren

Ausgehend von den dargestellten Auswertungen der Interviews können bestimmte Gelingensfaktoren ausgemacht werden, die den Nutzen für die Teilnehmenden der verschiedenen Programme der Nach- und Weiterqualifizierung erhöhen:

- Wertschätzende und anerkennende Kommunikation, statt Betonung von Defiziten
- Individuelle Begleitung und Beratung, die für die besondere Situation zugewanderter Akademiker_innen sensibilisiert ist, d.h.:
 - Berücksichtigung besonderer Lebensumstände (u.a. Alter, Familie) und Erfahrungen (u.a. bisherige Abwertung der Qualifikation, Diskriminierung)
 - Zusammendenken von Studien- und Karriereberatung
- Realistischer Zeitplan (vor dem Hintergrund der Lebensumstände, der Sprachkenntnisse, der benötigten Zeit für die Einstiegsphase usw.)

- Unterstützende, auf die Bedarfe der Zielgruppe abgestimmte Zusatzangebote, z.B. Sprachcoachings, Bewerbungstrainings, Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten
- Mentoring durch fortgeschrittene Studierende
- Förderung gegenseitiger Kontakte unter den Teilnehmenden
- Vermittlung von Kontakten zu Unternehmen, die Praktika und Stellen anbieten
- Abgesicherte Finanzierung des Lebensunterhalts während der Programmteilnahme und keine Belastung mit zusätzlichen Teilnahmegebühren
- Angebot verschiedener Programmmodelle am selben Standort, um ein möglichst breites Spektrum der Zielgruppe (z.B. bzgl. des Sprachniveaus) abzudecken und einen Wechsel zu ermöglichen
- Festigung der Kooperation innerhalb der Hochschulen und Verstetigung der Programme.

Zweifelsohne sind einige der genannten Desiderate auch für ‚traditionelle‘ Studierendengruppen oder zumindest Studierende in besonderen Lebenssituationen (wie studierende Eltern, Akademiker_innen der ersten Generation oder internationale Programmstudierende) zentral für den Studienerfolg und damit den ‚Nutzwert‘ des Studiums. Für die hier untersuchte Zielgruppe als wenig wahrgenommener Zielgruppe akademischer (Weiter)Qualifizierung zeigt sich der besondere Bedarf jedoch noch einmal in spezifischer und konzentrierter Weise. Werden die o.g. Punkte nicht erfüllt, kann dieser Umstand den Nutzen des Programms für Teilnehmende mindern oder Personen aus der Zielgruppe davon abhalten, zu Nutzer_innen zu werden. Darüber hinaus müssen die oben thematisierten Barrieren, die u.a. von Ausländerbehörden, Jobcentern, Arbeitsagenturen, der BAföG-Förderverwaltung sowie potenziellen Arbeitgebern ausgehen, beseitigt werden, damit hochqualifizierte Migrant_innen in Deutschland bessere Chancen auf Teilhabe an Erwerbsarbeit und Gesellschaft bekommen.

8 Fazit und Ausblick

Ziel dieser explorativen Studie war es, erstens einen Überblick über die Struktur der Programme zur Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen zu vermitteln; zweitens die Nutzungsweisen und den Nutzen solcher Programme aus Sicht der Teilnehmenden zu untersuchen sowie drittens auf Basis dieser empirischen Analysen Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung von Qualifizierungsoptionen und zur Verbesserung entsprechender Rahmenbedingungen zu entwickeln. Darüber hinaus sind im Rahmen dieser Studie weiterführende Forschungsfragen aufgekommen, die am Ende dieses Kapitels vorgestellt werden.

8.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Die Struktur der für zugewanderte Akademiker_innen verfügbaren Programme der Nach- und Weiterqualifizierung zeigt, dass diese überwiegend temporär und regional verstreut sind. Ein Großteil der Angebote ist projektförmig organisiert und befindet sich damit außerhalb der Regelstrukturen der Hochschulen, so dass keine Nachhaltigkeit gewährleistet werden kann. Zudem existieren nur wenige Studienprogramme, die den Erwerb eines inländischen Abschlusses in verkürzter Zeit ermöglichen. Zugewanderte Akademiker_innen können zwar selbstständig versuchen, ein (verkürztes) Studium aufzunehmen. Ohne die Begleitung durch ein entsprechendes Programm ist dieses Unterfangen jedoch deutlich schwieriger zu bewältigen. Der Mehrwert einer Unterstützung der Nutzer_innen wurde auch in den anderen Modellen, wie z.B. einer begleiteten Gasthörerschaft, deutlich. In den Interviews hat sich vielfach gezeigt, dass individuelle Beratung sowie zielgruppengerechte Zusatzangebote neben der fachlichen Weiterqualifizierung den Nutzen der Programme für die Teilnehmenden erhöht haben. Des Weiteren war eine wertschätzende Kultur innerhalb der Programme von Bedeutung. Verbesserungsvorschläge und Weiterentwicklungsmöglichkeiten aus Sicht der Nutzer_innen äußerten sich v.a. im Wunsch, den fachlichen Teil der Qualifizierungen praxisnäher zu gestalten sowie die Nutzung der Programme durch eine bessere zeitliche Vereinbarung zu optimieren. Letztere bereitete Personen mit Familienverpflichtungen und/oder Personen, die neben der Programmteilnahme einer Arbeit nachgehen mussten, um den Lebensunterhalt zu sichern, besondere Probleme. Die gegenwärtige Rechtslage erschwert in vielen Fällen den Bezug von BAföG für zugewanderte Akademiker_innen; alternative Möglichkeiten der Finanzierung können das Problem für diese Zielgruppe nur in Einzelfällen ausgleichen.

Die Untersuchung des Nutzens von Programmen der Nach- und Weiterqualifizierung für zugewanderte Akademiker_innen hat nicht nur Informationen über die Programme selbst offenbart, sondern indirekt auch wichtige Erkenntnisse über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geliefert, die einen Einfluss auf die Positionierung zugewanderter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt nehmen. Bspw. lässt die positive Hervorhebung dessen, dass man innerhalb des Programms „wie ein normaler Mensch“ behandelt wurde, das Ausmaß an Diskriminierung und Abwertung erahnen, dem (auch hochqualifizierte) Migrant_innen in Deutschland begegnen. Ein

anderes Beispiel wäre der Wunsch nach weniger Theorie und mehr Praxis bei Studienprogrammen. Dieser deutet auf ein Missverhältnis hin zwischen dem für die Arbeitsmarktintegration praktischen Nutzen der während des Studiums vermittelten Inhalte (die bei zugewanderten Akademiker_innen im Anrechnungsprozess festgelegt werden) und dem formalen Nutzen eines inländischen Studienabschlusses als einem auf dem Arbeitsmarkt anerkannten Zertifikat.

Insgesamt zeigt sich, dass für die Verbesserung der Positionierung zugewanderter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt sowohl bestimmte Verbesserungen im bestehenden Angebot an Programmen der Nach- und Weiterqualifizierung, als auch in den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erforderlich sind. Dem widmet sich das folgende Unterkapitel.

8.2 Handlungsempfehlungen

Die aus unserer Studie hervorgehenden Handlungsempfehlungen wurden beziehend auf die Aufgaben vorbeugender Sozialpolitik formuliert. Vorbeugende Sozialpolitik soll

„die sozialstaatliche Ermöglichung und Absicherung selbstbestimmter Lebensentwürfe, also [...] die Herstellung und Gewährleistung möglichst gleicher Chancen auf eine selbstbestimmte, individuell als gelungen empfundene Biografie“ ermöglichen. (Brettschneider/Klammer 2017, S. 146–147)

Vor dem Hintergrund der benachteiligten Positionierungen vieler zugewanderter Akademiker_innen (s. Kap. 2) können die in dieser Studie untersuchten Programme der Nach- und Weiterqualifizierung einen Beitrag dazu leisten. Die nachfolgenden Handlungsempfehlungen richten sich an verschiedene Akteure, dazu zählen v.a. Hochschulen und andere Träger von Programmen, die Programmmitarbeiter_innen, die für Bildung zuständigen Ministerien der Länder und des Bundes, aber auch Arbeitgeber und letztendlich schließlich auch die Gesamtgesellschaft.

8.2.1 Ausbau und Verstetigung des Programmangebots

Der Ausbau und die Verstetigung des Angebots an akademischer Nach- und Weiterqualifizierung sind v.a. von den einzelnen Hochschulen zu tragen. Hierzu würden grundsätzliche Anpassungen der Hochschulen an die zunehmende Diversität (potenzieller) Nutzer_innen akademischer Qualifizierung helfen. Da diese Aufgabe in manchen Bereichen auch mit finanziellen Mehrinvestitionen verbunden sein dürfte, sind hier auch die in den einzelnen Bundesländern für Bildung zuständigen Ministerien gefragt.

Ausgestaltung der Programme

Im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung der an zugewanderte Akademiker_innen gerichteten Programme wurden in Kapitel 7.12 bereits wichtige Punkte aufgezählt, die den Nutzen der Programme für die Teilnehmenden erhöhen. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass es in den Programmen nicht nur darum gehen sollte, die Nutzer_innen fachlich und sprachlich zu qualifizieren. Stattdessen spielt auch die ‚menschliche Komponente‘ eine entscheidende Rolle. Dazu gehört u.a. eine angemessene Anzahl der Mitarbeiter_innen im Verhältnis zu den

Nutzer_innen, damit eine individuelle persönliche Beratung ohne Zeitdruck ermöglicht werden kann und die Programmteilnehmer_innen, die häufig schon vielfältige wenig wertschätzende Erfahrungen gemacht haben, also nicht einfach eine Akte unter vielen darstellen. Dies würde auch ermöglichen, die Nutzer_innen besser auf die Zeit nach der Programmteilnahme vorzubereiten, da eine Nach- bzw. Weiterqualifizierung alleine nicht alle Schwierigkeiten beseitigen kann, mit denen zugewanderte Akademiker_innen konfrontiert werden (s. Kap. 8.2.3).

Erweiterung des Programmangebots

Bei der Erweiterung des bestehenden Angebots wären mehrere Aspekte relevant. Zum einen empfiehlt sich ein paralleles Angebot mehrerer Programmart an einem Standort, wobei es dazu v.a. (aber nicht nur) der Schaffung von mehr Studienprogrammen bedarf, die momentan noch eine marginalisierte Form der Weiterqualifizierung darstellen. Zum anderen muss eine bundesweite Flächendeckung gewährleistet werden, damit ein möglichst großer Anteil potenzieller Nutzer_innen der Zielgruppe erreicht wird und die weite Entfernung eines Angebots keine Barriere darstellt. Die durch die Fluchtmigration der letzten Jahre deutlich erhöhte Zahl potenzieller Teilnehmer_innen würde einen Ausbau entsprechender Strukturen rechtfertigen. Außerdem sollten bei der Schaffung und Erweiterung der Nach- und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten die Bedarfe und die Berufsstruktur der Zielgruppe im Vordergrund stehen. Um diese zu berücksichtigen, bedarf es weiterer Forschung (s.u.), da ansonsten die Gefahr besteht, dass die fachliche Ausrichtung sich ausschließlich nach der aus dem Fachkräftemangeldiskurs resultierenden Verwertungslogik richtet. Damit droht die Gefahr, dass bestimmte Berufsgruppen nicht nachqualifiziert werden und weiter auf Sozialleistungen zur Bestreitung ihres Lebensunterhalts angewiesen sein werden. Des Weiteren sollten sich die Qualifizierungsangebote nicht nur an geflüchtete Akademiker_innen richten. Solche Initiativen sind sehr begrüßenswert und es ist notwendig, dass diese mit schwierigen Bedingungen konfrontierte Gruppe weiterhin unterstützt wird.⁹⁶ Dabei sollte allerdings nicht vergessen werden, dass Menschen mit ähnlichen Qualifikationsbedarfen nicht erst seit 2015 nach Deutschland flüchten sowie auch aus anderen Gründen zuwandern.

Überführung der Programmangebote in die Regelstrukturen der Hochschulen

Die Überführung der projektförmig angelegten Programme in die Regelstrukturen der Hochschulen würde verlässliche Strukturen für (potenzielle) Teilnehmende schaffen, eine Professionalisierung der Mitarbeiter_innen sowie eine Verbesserung der Kooperation mit relevanten Akteuren (u.a. innerhalb der Hochschulen oder mit Unternehmen) gewährleisten. Hierfür müssen von den Ländern ggf. zusätzliche finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, damit die Überführung der Programme in die Regelstrukturen nicht mit einer Verschlinkung der darin enthaltenen, auf die Bedürfnisse der Zielgruppe angepassten Unterstützungsangebote einhergeht oder sich zu Lasten anderer Studierendengruppen vollzieht.

⁹⁶ An dieser Stelle weisen wir auf die von Schammann/Younso (2016, S. 48-53) und von Blumenthal (2017, S. 25-27) bzgl. der Integration von Geflüchteten an Hochschulen herausgearbeiteten Handlungsempfehlungen hin.

Wahrnehmung zugewanderter Akademiker_innen als Zielgruppe akademischer Qualifizierung

Wie auch schon der Wissenschaftsrat 2016 empfohlen hat, ist es erforderlich, dass Hochschulen zugewanderte Akademiker_innen zunächst einmal als potenzielle Studierende wahrnehmen. Dies sollte sich auf der einen Seite in der Einführung spezieller, zeitlich kompakter Studienprogramme bzw. Zertifikatkurse für diese Zielgruppe äußern (vgl. Wissenschaftsrat 2016, S. 15). Damit einhergehend wäre eine Sensibilisierung und Qualifizierung des Personals hinsichtlich der Gruppe zugewanderter Akademiker_innen und ihrer Bedarfe notwendig. Hierbei schließen wir uns Blumenthal an, die in Bezug auf geflüchtete Studierende argumentiert, dass eine Stärkung hochschulinterner Strukturen wichtig sei, damit die Betreuung einer ‚neuen‘ Zielgruppe „nicht als Zusatzaufgabe neben bestehenden Arbeitsbelastungen“ wahrgenommen wird (Blumenthal 2017, S. 25-26). Auf der anderen Seite sind Rahmenbedingungen notwendig, die die Wahrnehmung solcher Qualifizierungen für eine Gruppe ermöglichen, die häufig bereits Familienverpflichtungen hat. Dies kann sich z.B. in der Einführung bzw. Erweiterung von Möglichkeiten der Kinderbetreuung am Campus oder durch an Schulzeiten orientierten Veranstaltungszeiten ausdrücken, wie sie auch allgemein im Zuge der zunehmenden Diversität der Studierenden angezeigt ist. Eine Digitalisierung von Vorlesungsinhalten und ein weitgehender Verzicht auf eine strenge Anwesenheitspflicht, wo dies didaktisch zu rechtfertigen ist, wären weitere Hilfestellungen, die die zeitliche Vereinbarkeit von akademischer Qualifizierung, Familie und eines ggf. erforderlichen Nebenjobs erleichtern können. Auch diese Schritte kommen selbstverständlich nicht nur zugewanderten Akademiker_innen zugute (von denen auch nicht alle Familienverpflichtungen haben). Solche Punkte sind vielmehr ein allgemeines Zeichen für die Anpassung von Hochschulen an eine zunehmend diversere Gruppe an Nutzer_innen akademischer Qualifizierung, in der zugewanderte Akademiker_innen nicht nur den regulären Studierenden gegenüberstehen, sondern eine von vielen verschiedenen Gruppen von Hochschulnutzer_innen darstellen. Dabei ist zu erwarten, dass die Bedürfnisse zugewanderter Akademiker_innen sich in bestimmten Punkten mit denen anderer Gruppen (z.B. beruflich Qualifizierter, internationaler Studierender, Studierender mit Kindern) überschneiden. Hier kann weitere Forschung hilfreich sein, um die Strukturen und Unterstützungsmöglichkeiten der Hochschulen so zu gestalten, dass damit die Bedürfnisse der zunehmend vielfältigen Nutzer_innen akademischer Qualifizierung berücksichtigt werden.

8.2.2 Abbau finanzieller Barrieren für die Nutzer_innen

Vorbeugende Sozialpolitik hat die Aufgabe „strukturelle und kontextuelle Möglichkeiten und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass selbstbestimmte Lebensentwürfe tatsächlich realisiert werden können“ (Böllert 2001, S. 1396). Einen relevanten Aspekt stellt der Abbau finanzieller Barrieren dar, die sich sowohl in Teilnahmegebühren für die Nach- und Weiterqualifizierung, als auch in fehlenden Optionen zur Finanzierung des Lebensunterhalts während der Teilnahme ausdrücken können. Die zum Abbau dieser Barrieren notwendigen Schritte müssten von den Ländern und vom Bund eingeleitet werden. Zudem können auch Stiftungen dazu beitragen. Diese

stellen jedoch stets nur eine Ergänzung, aber keinen Ersatz für staatliche Aufgaben dar, zumal Stipendien immer nur für einen kleinen Teil der Studierenden vorgesehen sein werden.

Keine Belastung durch zusätzliche Teilnehmergebühren

Jenseits der kostenlosen IQ-Kurse, die hier als Positivbeispiel genannt werden können, erschweren zusätzliche Teilnahmegebühren die Weiterqualifizierung für zugewanderte Akademiker_innen. Dies gilt insbesondere für Gebühren, die im Vorfeld nicht exakt absehbar sind, weil sie sich mit der Länge der Qualifizierung erhöhen - erfahrungsgemäß dauert ein verkürztes Studium länger als ursprünglich festgelegt. Je nach Bundesland sind Teilnehmende vorhandener Programme an Hochschulen gegenüber den regulären Studierenden benachteiligt, da mit ihrem Sonderstatus an der Hochschule eine den regulären Semesterbetrag übersteigende, doppelt so hohe Gebühr pro Semester erhoben wird, ihnen aber trotz oft weiter Anfahrtswege kein Studierendenticket zur Verfügung steht. Auch die in einigen Bundesländern eingeführten oder geplanten Studiengebühren für internationale Studierende und für ein Zweitstudium können ein Problem für zugewanderte Akademiker_innen darstellen. Entgegen unserer Annahmen zu Beginn des Forschungsprojekts hat sich herausgestellt, dass es durchaus auch zugewanderte Akademiker_innen mit langfristigen Bleibeabsichten gibt, die sich aus Mangel an Alternativen unter dem Aufenthaltsstatus internationaler Studierender in Deutschland weiterqualifizieren. Außerdem ist deutlich geworden, dass die Beurteilung, ob ein Zweitstudium vorliegt, äußerst komplex ist (s. Kap. 6.1.2 und 6.1.3). Hier müssten faire und unbürokratische Regelungen geschaffen werden, die zugewanderte Akademiker_innen nicht benachteiligen und eine Chancengleichheit im Sinne vorbeugender Sozialpolitik für diese Gruppe ermöglichen, aber auch für andere Gruppen, die sich weiterqualifizieren möchten.

Sicherung des Lebensunterhalts

Die Trennung von Bildungs- und Sozialpolitik wie auch die Ausklammerung von Hochschulstudien aus der aktiven Arbeitsförderung haben in Deutschland eine lange Tradition und sind institutionell stark verfestigt. Deshalb erscheint es – über die Lösung von Schnittstellen-Problemen hinaus – wenig aussichtsreich, die Lösung für eine Finanzierung des Studiums von zugewanderten Akademiker_innen auf dem Gebiet der Grundsicherung zu suchen. Stabile Lösungen durch ein ‚Aufbohren‘ der Grundsicherung speziell für diese Gruppe sind nicht zu erwarten.

Priorität sollte deshalb eine Reform des Bundesausbildungsförderungsgesetzes haben. Dieses Gesetz ist bei der Definition der persönlichen Voraussetzungen des Förderanspruchs der Entwicklung zur Einwanderungsgesellschaft so recht oder schlecht gefolgt wie das Aufenthaltsrecht, trägt dagegen bei der Definition der förderbaren Ausbildungen und den Altersgrenzen den Lebens- und Bildungswegen von Zugewanderten bislang nicht Rechnung. Das Problem der Altersgrenzen könnte durch eine allgemeine Heraufsetzung gelöst werden, die verlängerten Erwerbsverläufen und vielfältigeren Lebensentwürfen Rechnung trägt und eine spezifische Regelung für Zugewanderte erübrigen würde. Der Grundsatz des BAföG, dass längstens bis zum Erwerb eines Hochschulabschlusses gefördert wird und dass ein bereits ohne Förderung erworbener Hoch-

schulabschluss von einer Erstförderung ausschließt, sollte jedoch für im Ausland erworbene Abschlüsse eingegrenzt werden auf solche, die im Inland tatsächlich eine adäquate Berufstätigkeit ermöglichen. Zugewanderten Akademiker_innen muss in solchen Fällen zumindest die Förderung einer „anderen Ausbildung“ offenstehen, ohne dass es dafür eines „unabweisbaren Grundes“ bedarf. Zu den vorgeschlagenen Regelungen im Einzelnen wird auf Kap. 6.1.4 verwiesen. Bei der bestehenden undurchsichtigen und komplexen Rechtslage wäre es zudem sinnvoll, wenn die Anträge zugewanderter Akademiker_innen von auf solche Fälle spezialisierten Sachbearbeiter_innen, die sich mit den entsprechenden Verwaltungsvorschriften und Rechtsprechungen auskennen, bearbeitet werden.

Die Studienförderungswerke sollten sich verstärkt für die Situation zugewanderter Akademiker_innen sensibilisieren und öffnen und Förderkriterien überdenken, die – häufig unbeabsichtigt – zum Ausschluss dieser Gruppe führen können, soweit diese Kriterien nicht rechtlich zwingend sind. Es sollte zudem eine verstärkte Ansprache dieser Zielgruppe entwickelt werden, die in der Regel über die Fördermöglichkeiten der Begabtenförderungswerke nicht informiert ist. Letztlich werden die Begabten- bzw. Studienförderungswerke aufgrund ihrer staatlichen Finanzierung und ihrer daraus resultierenden Bindung an Grundregeln des BAföG wie auch der beschränkten Zahl verfügbarer Stipendien jedoch nicht in der Lage sein, Förderungslücken, die im BAföG klaffen, in nennenswertem Umfang zu füllen.

Wenn auch die Berücksichtigung der Situation von zugewanderten Akademiker_innen im BAföG sowie die Verbesserung der Förderung durch die bestehenden Förderwerke Priorität haben sollte, ist auch an weitere Fördermöglichkeiten zu denken. So sollte das Deutschlandstipendium als Programm, zu dem an vielen Universitäten inzwischen Strukturen aufgebaut wurden, explizit stärker die Zielgruppe der zugewanderten Akademiker_innen mitberücksichtigen. Alternativ bietet sich als ‚weiche Lösung‘ die Schaffung einer ‚Willkommensstiftung‘ nach ähnlichem Muster wie das Deutschlandstipendium zur Abfederung der besonderen Finanzierungsprobleme von Mitgliedern der Zielgruppe an. Natürlich hätte die Förderung nach dem BAföG Vorrang, aber die Stiftung könnte in unklaren und streitigen Fällen das Studium vorfinanzieren und die Antragstellung nach BAföG unterstützen. Aus dem ‚Willkommensgedanken‘ folgt, dass die Stiftung Studierwillige begleiten könnte und ihre Unterstützung nicht von der Vorlage eines BAföG-Ablehnungsbescheids abhängig machen müsste. Wenn es später doch noch zu einer Förderung durch BAföG kommt, sollte die ideelle Betreuung während des Studiums trotzdem fortgesetzt werden. Dem erhöhten Bedarf älterer Studierender könnte durch Aufstockungszahlungen zum BAföG Rechnung getragen werden. Mindestens könnte der Mehrbedarf abgedeckt werden, der durch Überschreitung der Altersgrenzen der studentischen Krankenversicherung entsteht. Eine entsprechende Stiftung könnte analog zum Deutschlandstipendium aus einer Kombination öffentlicher und privater Mittel gespeist werden.

8.2.3 Anpassung an eine Einwanderungsgesellschaft

Nach- und Weiterqualifizierungen, insbesondere der Erwerb eines inländischen Abschlusses oder der Ausgleichslehrgänge im Zuge eines Verfahrens zur Feststellung der Gleichwertigkeit eines

ausländischen Abschlusses, stellen eine Anpassung zugewanderter Akademiker_innen an in Deutschland etablierte Standards dar. Statt einer einseitigen Anpassungsleistung von (hochqualifizierten) Migrant_innen bedarf es aber vielmehr einer gesellschaftlichen Anpassung an die Tatsache, dass wir in einem Einwanderungsland leben. Die Verbesserung der Positionierung zugewanderter Akademiker_innen kann also nur zweigleisig erreicht werden: Einerseits sind ausreichende Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung notwendig, wobei hier nicht nur der Ausbau und die Verstetigung des Angebots (s.o.) wichtig wären, sondern auch ein Wandel der Prioritäten seitens der Jobcenter – weg vom Vermittlungsvorrang, hin zu einer Investition in Weiterbildung.⁹⁷ Andererseits bedarf es auch eines Wandels allgemeiner gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen hin zu einer Akzeptanz (hochqualifizierter) Migrant_innen als gleichwertigen Mitgliedern der Gesellschaft. Dazu gehört eine verbesserte Anerkennung und Wertschätzung im Ausland erworbener Qualifikationen. Auf der einen Seite betrifft dies formale Anerkennungsprozesse: Hier existiert eine Diskrepanz zwischen der gesetzlichen Lage und der Art und Weise, wie diese umgesetzt wird. Dies wirkt frustrierend und demotivierend auf die Betroffenen und bedarf einer Verbesserung. Zudem sollte die Prämisse, dass im Ausland erworbene Qualifikationen anhand deutscher Abschlüsse beurteilt werden, einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Hier ist mehr Flexibilität im Anerkennungsprozess notwendig, damit es nicht zu einer ungerechtfertigten Abqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen kommt. Bspw. ist es völlig unverständlich, weshalb Lehrer_innen, die nur ein Fach studiert haben, oft nicht eingestellt werden und erst in einem langwierigen Prozess ein zweites Fach studieren müssen – und dies in Zeiten des diagnostizierten ‚Lehrermangels‘. Auf der anderen Seite sind auch Arbeitgeber gefragt. Diese sollten sich nicht durch ausländische Zeugnisse abschrecken lassen, sondern die Potenziale zugewanderter Akademiker_innen wahrnehmen. Hier können Schulungen in Unternehmen sinnvoll sein, die darauf abzielen, bestehende Stereotype und (oft auch unbewusst getätigte) Diskriminierung abzubauen, aber auch ein Ausbau von Praktika-Programmen, in denen zugewanderte Akademiker_innen ihre Kompetenzen unter Beweis stellen können.

8.3 Weiterer Forschungsbedarf

Dieses explorative Forschungsprojekt hat nicht nur Fragen beantwortet, sondern auch neue Fragen aufgeworfen, die weiterer Forschung bedürfen.

Analyse von Berufsfeldern und -wünschen zugewanderter Akademiker_innen

Das Ungleichgewicht innerhalb des Angebots von Nach- und Weiterqualifizierungen lässt vermuten, dass bestimmte Berufsfelder leer ausgehen. Außerdem kann von einer relativ großen Anzahl an Programmen für ein bestimmtes Berufsfeld nicht direkt geschlussfolgert werden, dass damit alle Bedürfnisse erfüllt sind. Deshalb bedarf es quantitativer Analysen zu den erlernten

⁹⁷ Dieser Punkt betrifft im Übrigen nicht nur Migrant_innen.

Berufen der zugewanderten Akademiker_innen und ihren Wünschen für die weitere Erwerbstätigkeit und/oder Weiterqualifizierung in Deutschland. Analog zur IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten müssten also auch andere Zugewanderte erfasst werden.

Handlungspraxis der BAföG-Sachbearbeiter_innen

Die im Kapitel 6.1 geschilderte Situation bzgl. des BAföGs wirft die Frage auf, wie Sachbearbeiter_innen mit der Zielgruppe zugewanderter Akademiker_innen vor dem Hintergrund der komplizierten Gesetzeslage umgehen. Hier könnten sowohl quantitative Daten zu Bewilligungen/Ablehnungen von Anträgen als auch qualitative Interviews mit den Sachbearbeiter_innen und mit Personen, die in der Beratung tätig sind, sowie mit betroffenen zugewanderten Akademiker_innen aufschlussreich sein.

Evaluation der ZAB-Bewertung

Die KMK empfiehlt eine Bewertung des ausländischen Hochschulabschlusses durch die ZAB. Aber welchen Wert hat die ZAB-Bewertung auf dem Arbeitsmarkt? Welchen Stellenwert messen Arbeitgeber_innen dieser Bescheinigung bei der Auswahl von Bewerber_innen zu?

Aus der anabin-Datenbank ist ersichtlich, wie Hochschulen weltweit eingestuft werden. Welche Kriterien werden außerdem von den Sachbearbeiter_innen zur Bewertung des Abschlusses angewendet? Aus der Praxis der akademischen Anerkennung innerhalb einer Hochschule ist bekannt, dass diese teils von den Bearbeiter_innen an der jeweiligen Fakultät abhängig war. Wie viel Ermessungsspielraum besteht bei der zentralen Bewertung durch die ZAB? Dies wäre in qualitativen Studien zu erforschen.

Analyse des Fachkräftemangeldiskurses

Der Fachkräftemangel ist in aller Munde, aber was bedeutet dieser Umstand eigentlich? Jungwirth äußert nach einer Studie zur Arbeitsmarktintegration u.a., dass der Fachkräftemangeldiskurs zu Schließungsmechanismen beiträgt, da „der beklagte Mangel sich auf Idealvorstellungen von Fachkräften mit in Deutschland typischen Bildungs- und Berufsverläufen, entsprechend dem hier und jetzt geltenden Lebenslaufregime“ beziehe (Jungwirth 2017b, S. 380). Durch eine Diskursanalyse könnte untersucht werden, welches Bild von Fachkräften in der Öffentlichkeit erzeugt wird und wie sich dieses auf relevante Akteure (z.B. Arbeitgeber, Politiker_innen, Behördenmitarbeiter_innen) auswirkt. Bspw. erzeugen bestimmte im Fluchtdiskurs verwendete Begriffe (wie ‚Welle‘ oder ‚Flut‘) eine Entindividualisierung und Entmenschlichung von Geflüchteten, die dadurch als eine gefährliche Masse dargestellt werden. Wie wirkt sich aber die Art und Weise, wie wir über (potenzielle) Fachkräfte sprechen und schreiben, auf die Öffnung oder Schließung der Gesellschaft ihnen gegenüber aus? Inwiefern verschränken sich der Flucht- und der Fachkräftemangeldiskurs?

Sichtweise (potenzieller) Arbeitgeber_innen auf zugewanderte Akademiker_innen

Für die Positionierung zugewanderter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt ist ein Zusammenspiel verschiedener Akteure verantwortlich. In dieser Studie stand die Perspektive der Betroffenen im Vordergrund. Die Sichtweise von Arbeitgeber_innen konnte nur ganz am Rande

über Aussagen von Dritten angerissen werden und bedarf weiterer Forschung. Welche Erfahrungen haben Arbeitgeber_innen mit zugewanderten Akademiker_innen gemacht? Weshalb haben sie sich für oder gegen Bewerber_innen aus dieser Gruppe entschieden? Welche Erwartungen haben sie an hochqualifizierte Migrant_innen? Eine Befragung tatsächlicher und potenzieller Arbeitgeber_innen könnte wichtige Erkenntnisse zu den Chancen und Hürden zugewandter Akademiker_innen auf dem Arbeitsmarkt liefern.

Auswirkungen von Asyl- und Einwanderungspolitik auf die Arbeitsmarktintegration

Im Kapitel 2.3 wurden einige mögliche Hürden angerissen, die durch die restriktive Asylgesetzgebung die Arbeitsmarktintegration erschweren. Zudem traten in den Interviews bestimmte Schwierigkeiten für zugewanderte Akademiker_innen zutage, die aus Mangel an Alternativen gezwungen waren, sich unter dem Status internationaler Studierender in Deutschland aufzuhalten. Vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren erfolgten und noch geplanten Gesetzesänderungen, die diese Gruppen betreffen, sowie der Diskussion um ein Einwanderungsgesetz sind noch viele Fragen offen geblieben, die einer systematischen empirischen Untersuchung bedürfen. Letztendlich steht die Frage im Raum, wie Asyl- und Einwanderungsgesetze im Sinne der vorbeugenden Sozialpolitik umgestaltet werden müssten.

Anhang

Verzeichnis der Interviews

TN-A, 16.01.2018, 00:40:36	TN-I, 25.09.2017, 00:32:17	Pr-1, 12.09.2017, 00:49:04
TN-B, 09.08.2017, 01:10:27	TN-J, 25.09.2017, 00:53:05	Pr-2, 27.07.2017, 01:04:29
TN-C, 28.08.2017, 01:52:38	TN-K, 03.11.2017, 01:17:08	Pr-3, 16.10.2017, 01:38:48
TN-D, 19.09.2017, 01:08:27	TN-L, 03.11.2017, 00:55:03	Pr-4, 15.09.2017, 01:55:05
TN-E, 28.10.2017, 00:53:26	TN-M, 30.01.2018, 01:06:29	Pr-5, 25.09.2017, 01:38:20
TN-F, 18.01.2018, 00:32:46	TN-N, 08.11.2017, 00:47:17	Pr-6, 03.11.2017, 01:11:10
TN-G, 25.09.2017, 00:47:14	TN-O, 07.12.2017, 01:05:50	Pr-7, 08.11.2017, 00:47:32
TN-H, 25.09.2017, 00:39:39	TN-P, 14.02.2018, 01:01:47	

Zusätzlich zu diesen Interviews fanden noch kurze Expertengespräche zu einzelnen Aspekten statt. Sie bezogen sich teilweise auf Nachfragen, z.B. zu Unklarheiten bzgl. des Programmaufbaus. Diese Gespräche wurden nicht transkribiert, die Informationen aber ggf. in die Darstellungen der Programme einbezogen.

Literaturverzeichnis

- Adacker, Melanie/Benzer, Ulrike/Döring, Ottmar (2016): Kosten und Finanzierungsmöglichkeiten der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse. Investition in eine gute Zukunft. In: Weiterbildung (3), S. 34–37.
- Anerkennung in Deutschland (2018a): Berufliche Anerkennung, https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/berufliche_anerkennung.php (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- Anerkennung in Deutschland (2018b): Lissabon-Konvention, https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/lissabon_konvention.php (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik (Hrsg.) (2018): Solidarische und sozialinvestive Arbeitsmarktpolitik. Vorschläge des Arbeitskreises Arbeitsmarktpolitik. Unter Mitarbeit von Koordination und Gesamtedaktion: Matthias Knuth. Düsseldorf (Study / Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 374), http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_374.pdf (Zugriff: 20. Aug. 2018).
- AVICENNA (2018a): Bewerbung, <http://www.avicenna-studienwerk.de/bewerbung/> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- AVICENNA (2018b): FAQ, <http://www.avicenna-studienwerk.de/bewerbung/faq/> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- AVICENNA (2018c): Studierendenförderung, <http://www.avicenna-studienwerk.de/bewerbung/studierendenfoerderung> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Bade, Klaus J. (2001): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 19–47.
- BAMF (2016): Sichere Herkunftsstaaten. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/Sonderverfahren/SichereHerkunftsstaaten/sichere-herkunftsstaaten-node.html> (Zugriff: 30. Aug. 2018).
- BAMF (2018a): Familienasyl und Familiennachzug. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/FamilienasylFamiliennachzug/familienasyl-familiennachzug-node.html> (Zugriff: 30. Aug. 2018).
- BAMF (2018b): Was heißt gute Bleibeperspektive? Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, <https://www.bamf.de/SharedDocs/FAQ/DE/IntegrationskurseAsylbewerber/001-bleibeperspektive.html> (Zugriff: 30. Aug. 2018).
- Bauder, Harald/Foertsch, Carsten (o.J.): Integration und Ausgrenzung von Zuwanderern auf dem Berliner Arbeitsmarkt: Ergebnisse einer Umfrage, https://www.researchgate.net/profile/Harald_Bauder/publication/228755257_Integration_und_Ausgrenzung_von_Zuwanderern_auf_dem_Berliner_Arbeitsmarkt_Ergebnisse_einer_Umfrage/links/0deec523c1cd4ae79e000000/Integration-und-Ausgrenzung-von-Zuwanderern-auf-dem-Berliner-Arbeitsmarkt-Ergebnisse-einer-Umfrage.pdf (Zugriff: 7. Aug. 2018).

- Beer, Doris (2013): Doppelte Berufsrückkehr: Nachgeholte Integration von hochqualifizierten Migrantinnen. In: Sozialer Fortschritt 1/2013, S. 33–38, <http://ejournals.duncker-humboldt.de/doi/pdf/10.3790/sfo.62.1.33> (Zugriff: 29. Nov. 2017).
- Betzelt, Sigrid/Ebach, Mareike/Schmidt, Tanja/Kedenburg, Olga (2017): Individuelle Autonomie im Status Arbeitslosigkeit ohne Leistungsbezug? In: Zeitschrift für Sozialreform 63 (3), S. 447–482.
- Bezirksregierung Köln (2018): Anerkennung der Gleichwertigkeit ausländischer Bildungsabschlüsse für Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Heilpädagogik und Kindheitspädagogik, https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung02/24/gleichwertigkeitseinstellung/index.html (Zugriff: 18. Jul. 2018).
- Bläsche, Alexandra/Brandherm, Ruth/Eckhardt, Christoph/Käpplinger, Bernd/Knuth, Matthias/Kruppe, Thomas/Kuhnhenne, Michaela/Schütt, Petra (2017): Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland. Hg. v. Hans Böckler Stiftung (Working Paper Forschungsförderung, 025), https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_025_2017.pdf (Zugriff: 18. Jul. 2018).
- Blumenthal, Julia von/Beigang, Steffen/Wegmann, Katja/Feneberg, Valentin (2017): Institutionelle Anpassungsfähigkeit von Hochschulen. In: BIM (Hrsg.): Forschungsbericht. Forschungs-Interventions-Cluster „Solidarität im Wandel?“. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin, S. 225–248.
- BMBF (o.J.): Die Begabtenförderungswerke. Bundesministerium für Bildung und Forschung, <https://www.bmbf.de/de/die-begabtenfoerderungswerke-884.html> (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- BMBF (2012): Erläuterungen zum Anerkennungsgesetz des Bundes. Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, https://www.anerkennung-in-deutschland.de/media/20120320_erlaeuterungen_zum_anerkennungsg_bund.pdf (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- BMBF (2016a): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2016. Bundesministerium für Bildung und Forschung, https://www.bmbf.de/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2016.pdf (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- BMBF (2016b): Zusätzliche Nebenbestimmungen zur Förderung begabter Studierender sowie begabter Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, https://www.stipendiumplus.de/fileadmin/redaktion/PDF/RiLi_07_2016_BAfoeG_Promotionsfoerderung_Post-doc.pdf (Zugriff: 6. Sep. 2018).
- BMBF (2017): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2017. Bundesministerium für Bildung und Forschung, https://www.bmbf.de/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2017.pdf (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- BMBF (2018): Darlehensrückzahlung, <https://www.bafög.de/de/darlehensrueckzahlung-383.php> (Zugriff: 6. Sep. 2018).

- BMI (2018): Pressemitteilung. Gesetzentwurf zur Einstufung von Georgien, Algerien, Marokko und Tunesien als sichere Herkunftsstaaten. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2018/07/sichere-herkunftsstaaten.html> (Zugriff: 30. Aug. 2018).
- Bohlinger, Sandra/Beinke, Kristina (2011): Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen. Ungenutzte Potenziale zur Fachkräftesicherung. BiBB (BWP, 3), <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6665> (Zugriff: 30. Aug. 2018).
- Boll, Susanne/Meinhardt, Rolf/Gronewold, Sabine/Krekeler, Larissa (2010): Informatik für Migrantinnen und Migranten. Einführung eines neuen Studienprogramms an der Universität Oldenburg. In: Engbring, Dieter/Keil, Reinhard/Magenheim, Johannes/Selke, Harald (Hrsg.): HDI2010 - Tagungsband der 4. Fachtagung zur "Hochschuldidaktik Informatik". 9./10. Dezember 2010 in Paderborn. Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam (Commentarii informaticae didacticae (CID), 4), S. 79–86.
- Böllert, Karin (2001): „Prävention und Intervention“. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik – Sozialarbeit. Neuwied: Luchterhand, S. 1394–1398.
- Bommes, Michael (2001): Bundesrepublik Deutschland: Die Normalisierung der Migrationserfahrung. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 49–60.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Bremer Wissenschaftsportal (2016a): HERE IN-TOUCH, <https://www.bremer-wissen.de/studieren/informieren/studieren-fuer-gefluechtete/in-touch/> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Bremer Wissenschaftsportal (2016b): Studieren für Geflüchtete. HERE - Higher Education Refugees Entrance, <https://www.bremer-wissen.de/index.php?id=721> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Brettschneider, Antonio/Klammer, Ute (2017): Editorial. Kommunalisierung der Sozialpolitik – Chancen für präventive Konzepte? In: Zeitschrift für Sozialreform 63 (2/2017), S. 141–156.
- Brücker, Herbert/Fendel, Tanja/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen (2016): Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen (IAB-Kurzbericht, 15), https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/201615-iab-kurzbericht.pdf?__blob=publication-File (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Korrigierte Fassung vom 20. Februar 2018. Berlin (DIW Berlin), https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.563710.de/diwkompakt_2017-123.pdf (Zugriff: 25. Jul. 2018).

- Brück-Klingberg, Andrea/Burkert, Carola/Seibert, Holger/Wapler, Rüdiger (2007): Spätaussiedler mit höherer Bildung sind öfter arbeitslos (IAB-Kurzbericht, 8), <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb0807.pdf> (Zugriff: 25. Jul. 2018).
- BSB (o. J.): Anpassungsqualifizierung. Ausländische Lehramtsabschlüsse. Informationen zur Anpassungsqualifizierung für Lehrerinnen und Lehrer mit ausländischen Lehramtsabschlüssen. Behörde für Schule und Berufsbildung, <https://www.hamburg.de/bsb/bewerbungen/3625164/auslaend-lehramt-anpassungslehrgang/> (Zugriff: 3. Aug. 2018).
- Bundesagentur für Arbeit (2013): Arbeitsmarktprogramme der Länder. Anlage zur Beratungsunterlage Nr. 49/2013, http://www.lag-arbeit-rlp.de/Aktuell/2013_08_13_Arbeitsmarktprogramme_der_L%E4nder.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Bundesagentur für Arbeit (2017): § 7 SGB II Leistungsberechtigte. Zweites Buch Sozialgesetzbuch – SGB II. 21.08.2017 (Fachliche Weisungen), https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba015897.pdf (Zugriff: 6. Aug. 2018).
- Bundesagentur für Arbeit (2018): Reglementierte Berufe. Hochschulberufe, <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/reglementierteBerufe&fb=eJwzNDA0gAEADsIC> (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2018): A–Z der Arbeitsförderung. Nachschlagewerk zum Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III), http://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a186-a-z-der-arbeitsfoerderung-neuaufgabe.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 6. Aug. 2018).
- BVA (o.J.): Förderbestimmungen. Vergabe von Bildungskrediten. Bundesverwaltungsamt, https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_BT/Bildungskredit/010_Vergabe_von_Bildungskrediten/001_Foerderbestimmungen/foerderbestimmungen_node.html (Zugriff: 6. Aug. 2018).
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2017a): Kontaktstudium: Pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft, <https://www.uni-oldenburg.de/forschung/cmc/praxisfelder/kontaktstudium/> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2017b): Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft (B.A.), https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/cmc/download/1.FF_PaedagogischesHandelnInMigrationsgesellschaft_BA.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2018): Studiengang Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft (B.A.). Center for Migration, Education and Cultural Studies, <https://www.uni-oldenburg.de/cmc/praxisfelder/bachelorstudiengang/> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- CDU NRW/FDP NRW (2017): Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen. 2017-2022, https://www.cdu-nrw.de/sites/default/files/media/docs/nrwkoalition_koalitionsvertrag_fuer_nordrhein-westfalen_2017_-_2022.pdf (Zugriff: 30. Aug. 2018).

- Cusanuswerk (2018a): Auswahlverfahren für Studienanfänger an Universitäten, <https://www.cusanuswerk.de/bewerbung/studienanfaenger0/universitaeten.html> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Cusanuswerk (2018b): Startseite, <http://www.cusanuswerk.de/startseite.html> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- CWWB (o. J.): Bachelorstudiengang Internationales Projektmanagement (B.A.). Campus Wissenschaftliche Weiterbildung Bayern, <https://www.cwwb.de/bachelorstudiengang-internationales-projektmanagement-ba> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- DAAD (2017): Die Finanzierung. Deutscher Akademischer Austauschdienst, <https://www.daad.de/deutschland/nach-deutschland/voraussetzungen/de/9198-die-finanzierung/> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Dahmen, Dagmar/Koch, Miriam/Lede Abal, Daniel/Polat, Filiz (2017): «Gut», «schlecht», «unklar» – Die «Bleibeperspektive» und ihre Folgen für die Integration von Geflüchteten. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Einwanderungsland Deutschland. Bericht der Kommission «Perspektiven für eine zukunftsgerichtete und nachhaltige Flüchtlings- und Einwanderungspolitik». Berlin (Schriften zur Demokratieförderung, 46), S. 131–143.
- Deutsche Universitätsstiftung (2018): Ausschreibung. hochform. Die Stipendienprogramme der Deutschen Universitätsstiftung, https://www.obs-ev.de/fileadmin/user_upload/Hochform/PFD-Dateien/2._Ausschreibung_hochform_April_2018.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Deutscher Bundestag (1992): Entwurf eines Fünfzehnten Gesetzes zur Änderung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (15. BAföGÄndG). Gesetzentwurf der Bundesregierung (Bundestagsdrucksache, 12/2108), <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/12/021/1202108.pdf> (Zugriff: 10. Sep. 2018).
- Deutscher Bundestag, 18. Wahlperiode (Hrsg.) (2016): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2016 (Drucksache 18/8825), <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/088/1808825.pdf> (Zugriff: 10. Sep. 2018).
- Döring, Ottmar/Hauck, Sara/Hoffmann, Jana (2015): Stand und Perspektiven der Anerkennungsberatung zu ausländischen Berufsabschlüssen. In: Ayan, Türkan (Hrsg.): Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag, S. 25–38.
- Dörner, Olaf (2012): Experteninterviews. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 321–333.
- El Bahi, Simone (2013): Aufgaben der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen. In: Koordinierungsstelle Garantiefonds Hochschule (Hrsg.): Bildungsberatung und Anerkennung von Vorbildung. Düsseldorf, S. 79–87.
- ELES (o. J.a): ELES fördert vielfältig. Ernst Ludwig Ehrlich-Stiftung, <https://eles-studienwerk.de/foerderung/> (Zugriff: 9. Aug. 2018).

- ELES (o. J.b): Studierendenförderung. Ernst Ludwig Ehrlich-Stiftung, <http://eles-studienwerk.de/foerderung/studierendenfoerderung/> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Engin-Stock, Tülin/Krüger, Thomas (2017): Evaluation des Verbundprojekts ProSALAMANDER an den Universitäten Duisburg-Essen und Regensburg gefördert durch die Stiftung Mercator GmbH. Abschlussbericht. Hg. v. Umfragezentrum Bonn – Prof. Rudinger GmbH (uzbonn GmbH). Bonn.
- Europäische Kommission (2013): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. „Sozialinvestitionen für Wachstum und sozialen Zusammenhalt — einschließlich Durchführung des Europäischen Sozialfonds 2014-2020“. Brüssel (COM(2013) 83 final), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A52013DC0083> (Zugriff: 31. Aug. 2018).
- European Commission (2015): Europäische Webseite für Integration. Informationen und Good Practices zur Integration von Migranten. IN-Touch, <https://ec.europa.eu/migrant-integration/intpract/in-touch?lang=de> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Evangelisches Studierendenwerk Villigst (o. J.a): FAQ – Häufig gestellte Fragen zum Stipendium für das Studium, <https://www.evstudienwerk.de/bewerbung/studium/faq.html> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Evangelisches Studierendenwerk Villigst (o. J.b): Startseite, <https://www.evstudienwerk.de> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Evangelisches Studierendenwerk Villigst (o. J.c): Voraussetzungen für die Bewerbung um ein Stipendium, <https://www.evstudienwerk.de/bewerbung/studium/voraussetzung.html> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2014): Zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen —. Beschluss der Mitgliederversammlung des Fachbereichstages Soziale Arbeit am 7. Mai 2014. Hg. v. Hochschule Niederrhein, http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/Ausland_Berufsquali_FBTS_final.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Farrokhzad, Schahrzad (2008): Erfahrungen, Strategien und Potenziale von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–322.
- FES (o. J.a): Die Studienförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich-Ebert-Stiftung, <https://www.fes.de/studienfoerderung/> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- FES (o. J.b): Passe ich zur FES? Friedrich-Ebert-Stiftung, <https://www.fes.de/studienfoerderung/bewerbung/passe-ich-zur-fes> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- FES (o. J.c): Wann kann ich mich bewerben? Friedrich-Ebert-Stiftung, <https://www.fes.de/studienfoerderung/bewerbung/wann-kann-ich-mich-bewerben> (Zugriff: 9. Aug. 2018).

- Fohrbeck, Dorothea (2012): Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen - das neue Anerkennungsgesetz des Bundes. In: Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (5), S. 6–10.
- Frauenhoffer, Kristin (2016a): Das Projekt ProSALAMANDER. In: Hochholzer, Rupert (Hrsg.): Neue Chancen - mit ProSALAMANDER zum Deutschen Hochschulabschluss. Akademische Nachqualifizierung an den Universitäten Regensburg und Duisburg-Essen. Regensburg: edition vulpes, S. 28–53.
- Frauenhoffer, Kristin (2016b): Erfahrungen aus der Pilotphase. In: Hochholzer, Rupert (Hrsg.): Neue Chancen - mit ProSALAMANDER zum Deutschen Hochschulabschluss. Akademische Nachqualifizierung an den Universitäten Regensburg und Duisburg-Essen. Regensburg: edition vulpes, S. 54–144.
- Friedrich-Naumann-Stiftung (o. J.a): Bewerbung, <https://www.freiheit.org/bewerbung> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Friedrich-Naumann-Stiftung (o. J.b): Häufig gestellte Fragen / FAQ. Alles über unsere Stipendien, <https://www.freiheit.org/haeufig-gestellte-fragen-faq> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Geis, Wido/Kemeny, Felicitas/Plünnecke, Axel (2015): Rendite akademischer Nachqualifizierung für zugewanderte Hochschulabsolventen – Gutachten für die Stiftung Mercator. Köln, https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2015/263795/Gutachten_Pro-SAL_IW_Koeln.pdf (Zugriff: 11. Apr. 2018).
- Gruber, Sabine/Rüßler, Harald (2002): Hochqualifiziert und arbeitslos. Jüdische Kontingentflüchtlinge in Nordrhein-Westfalen: Problemaspekte ihrer beruflichen Integration; eine empirische Studie. Opladen: Leske und Budrich.
- Hadeed, Anwar (2004): Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen; eine empirische Studie. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität (Schriftenreihe des Instituts für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 10).
- HBS (o. J.): Informationen für Geflüchtete. Hans Böckler Stiftung, https://www.boeckler.de/112003_112338.htm (Zugriff: 13. Sep. 2018).
- HBS (2018): Stipendien. Einzelpromotion. Hans Böckler-Stiftung, <https://www.boeckler.de/113225.htm> (Zugriff: 13. Sep. 2018).
- Heinrich Böll Stiftung (o. J.): Häufig gestellte Fragen zu den Bewerbungsvoraussetzungen, <https://www.boell.de/de/navigation/bewerbung-1080.html> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Heinrich-Böll-Stiftung (2018a): Bewerbung um ein Studienstipendium, https://www.boell.de/sites/default/files/a1-1_bewerbung_stud_jan2018.pdf?dimension1=division_sw (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Heinrich-Böll-Stiftung (2018b): Stipendium «Studium». Bewerbungsverfahren Herbst 2018, <https://www.boell.de/de/stipendium-studium> (Zugriff: 9. Aug. 2018).

- Henkelmann, Yvonne Bianca (2007): *Ärzte in der Fremde. Karrieren und Sprachkenntnisse von Medizinerinnen in Deutschland und Kanada*. Berlin: Logos Verlag.
- Henkelmann, Yvonne Bianca (2012): *Migration, Sprache und kulturelles Kapital. Die Relevanz von Sprachkenntnissen bei der Arbeitsmarktpositionierung migrierter AkademikerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hochholzer, Rupert (2016a): Fazit. In: Hochholzer, Rupert (Hrsg.): *Neue Chancen - mit ProSALAMANDER zum Deutschen Hochschulabschluss. Akademische Nachqualifizierung an den Universitäten Regensburg und Duisburg-Essen*. Regensburg: edition vulpes, S. 145–147.
- Hochholzer, Rupert (Hrsg.) (2016b): *Neue Chancen - mit ProSALAMANDER zum Deutschen Hochschulabschluss. Akademische Nachqualifizierung an den Universitäten Regensburg und Duisburg-Essen*. Regensburg: edition vulpes.
- Hochschule Niederrhein (2018): *Forschung und Entwicklung*. Hochschule Niederrhein. Forschungsbericht #3. Hg. v. Vizepräsident für Forschung und Transfer. Krefeld, https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/forschung/Forschungsbericht__3__web.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- HSS (2018a): Startseite. Hanns-Seidel-Stiftung, <https://www.hss.de> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- HSS (2018b): Stipendium. Allgemeine Informationen. Hanns-Seidel-Stiftung, <https://www.hss.de/stipendium/foerderung> (Zugriff: 18. Jul. 2018).
- Humboldt-Universität zu Berlin (2018): GeT MA Berlin Track / GeT MA for Refugees Initiative, <https://www.sowi.hu-berlin.de/en/studiengaenge-en/masowi/getma/get-ma-refugees-initiative> (Zugriff: 3. Aug. 2018).
- IAB (2015): Aktuelle Daten und Indikatoren. Die Qualifikationsstruktur der Zuwanderer. Januar 2015, <http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/QualiZuwa.pdf> (Zugriff: 22. Sept. 2018).
- IBH Interkulturelle Bildung Hamburg (2013): BE.ING! Für zugewanderte Ingenieure und Ingenieurinnen, https://www.ibhev.de/being_fuer_teilnehmende.html (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln/IFOK (Hrsg.) (2011): Kurzstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) zur Erweiterung der Grundlagenarbeit aus der Machbarkeitsstudie zum Aufbau eines berufs- und länderübergreifenden Informationsportals (Datenbank) zur Erschließung der Beschäftigungspotenziale von Migrantinnen und Migranten, https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Ausbildung-und-Beruf/erweiterung-grundlagenarbeit-machbarkeitsstudie.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- Interkultureller Sprachdienst Medizin (o. J.): Anmeldung. „Vorbereitungskurs auf die Fachsprachprüfung bei der Ärztekammer“ zur Erlangung der Berufserlaubnis und Approbation, http://www.deutsch-for-docs.de/download/Anmeldung_HK.pdf (Zugriff: 30. Aug. 2018).
- IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung (2018): Nicht reglementierte Hochschulabschlüsse: Zeugnisbewertung durch die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB),

https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/FBQ/Materialien/Material/180503_Schaubild_ZAB.pdf (Zugriff: 7. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk (2018): Förderprogramm "Integration durch Qualifizierung (IQ)", <https://www.netzwerk-iq.de/foerderprogramm-iq/programmuebersicht.html> (Zugriff: 2. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk Bayern (2018): Weiterqualifizierung Lehrkräfte. Sprachliche Weiterqualifizierung für angehende Lehrkräfte in Integrationskursen. Integration durch Qualifizierung (IQ Netzwerk Bayern, Migranet), <http://www.isd.sprachberatung-deutsch.de/index.php/20-projekte-und-fortbildungen/17-iq-netzwerk-bayern-2> (Zugriff: 3. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk Brandenburg (o. J.): Brückenmaßnahmen in den Ingenieurs- und Naturwissenschaften, <http://www.brandenburg.netzwerk-iq.de/2219.html> (Zugriff: 3. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk Brandenburg (2017a): Brückenmaßnahme für Akademikerinnen und Akademiker in den Ingenieurs- und Naturwissenschaften an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg, https://www-docs.b-tu.de/weiterbildung/public/projekte/iq/Info-Flyer_IQ_Projekt_2017.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk Brandenburg (2017b): Förderprogramm "Integration durch Qualifizierung (IQ)". Brückenmaßnahme für Akademikerinnen und Akademiker in den Ingenieurs- und Naturwissenschaften, https://www-docs.b-tu.de/weiterbildung/public/projekte/iq/IQ_Roll_up_2017_sm.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk Bremen (o. J.a): Brückenkurs für Wirtschaftswissenschaftler/innen, https://prozesskette-bremen.de/wp-content/uploads/IQ_Bruecke_Flyer_2015.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk Bremen (o. J.b): Brückenkurs für Wirtschaftswissenschaftler/innen, <https://prozesskette-bremen.de/brueckenkurs-fuer-wirtschaftswissenschaftlerinnen/> (Zugriff: 2. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk Hamburg (o. J.): Brückenmaßnahme Be.Ing! für zugewanderte Ingenieurinnen und Ingenieure mit ausländischen Abschlüssen, https://www.ibhev.de/L02_Flyer-Be.Ing_TN_20160629.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk Nordrhein-Westfalen (o. J.): OnTOP / HN. Studienprogramm für zugewanderte Akademikerinnen und Akademiker in NRW an der Hochschule Niederrhein, <https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/institute/socon/OnTop/Flyer.pdf> (Zugriff: 2. Aug. 2018).

IQ-Netzwerk Sachsen (o. J.): Qualifizierung für ausländische Fachkräfte. „Brücke für Akademikerinnen und Akademiker in Chemnitz“. Fachtraining und berufsbezogenes Sprachtraining für Zugewanderte, http://www.bildungsgesellschaft-chemnitz.de/files/profil/redaktion/downloads/IQ/Bruecke_fuer_Akademiker_Chemnitz_Infolyer_deutsch.pdf (Zugriff: 2. Aug. 2018).

- Jacob, Anna Katharina/Knuth, Matthias (2015): Studienförderung für die akademische Nachqualifizierung von Migranten: Fehlanzeige. In: WSI Mitteilungen 68 (5), S. 383–387, https://www.boeckler.de/wsimit_2015_05_knuth.pdf (Zugriff: 30. Nov. 2017).
- Jacob, Anna Katharina/Luschina, Nadja (2017): Integration und hochschulische Bildung: Nachqualifizierung von ausländischen Akademikerinnen und Akademikern im Projekt ProSALAMANDER. In: Schlemmer, Elisabeth/Kuld, Lothar/Lange, Andreas (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 562–573.
- Jaeger, Mareike Christina (2015): Das „soziale Piedsigno“ – Gefangen im Habitus? Möglichkeiten und Grenzen der Vermeidung sozialer Schließung in Bewerberauswahl-Prozessen bei Führungskräften durch ein pferdegestütztes Assessment-Center-Modul. Universität Hamburg, <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2016/8190/pdf/Dissertation.pdf> (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- Jäger, Margarete/Wamper, Regina (Hrsg.) (2017): Von der Willkommenskultur zur Notstandsstimmung. Der Fluchtdiskurs in deutschen Medien 2015 und 2016. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, <http://www.diss-duisburg.de/wp-content/uploads/2017/02/DISS-2017-Von-der-Willkommenskultur-zur-Notstandsstimmung.pdf> (Zugriff: 30. Aug. 2018).
- Jungwirth, Ingrid (2017a): Geschlecht und Migration in der Lebenslaufanalyse – Berufsverläufe hochqualifizierter Migrantinnen im technischen Feld und darüber hinaus. In: Jungwirth, Ingrid/Wolffram, Andrea (Hrsg.): Hochqualifizierte Migrantinnen. Teilhabe an Arbeit und Gesellschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 33–82.
- Jungwirth, Ingrid (2017b): Wandel der Arbeit und Arbeitsmärkte - Chancen für hochqualifizierte Migrantinnen? In: Schlemmer, Elisabeth/Kuld, Lothar/Lange, Andreas (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 368–383.
- Jungwirth, Ingrid/Wolffram, Andrea (Hrsg.) (2017): Hochqualifizierte Migrantinnen. Teilhabe an Arbeit und Gesellschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kaas, Leo/Manger, Christian (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (Discussion Paper No. 4741), <http://ftp.iza.org/dp4741.pdf> (Zugriff: 6. Sep. 2018).
- KfW (o. J.a): BAföG-Bankdarlehen, [https://www.kfw.de/inlandsfoerderung/Privatpersonen/Studieren-Qualifizieren/Finanzierungsangebote/BAf%C3%B6G-Bankdarlehen-\(170\)/](https://www.kfw.de/inlandsfoerderung/Privatpersonen/Studieren-Qualifizieren/Finanzierungsangebote/BAf%C3%B6G-Bankdarlehen-(170)/) (Zugriff: 6. Sep. 2018).
- KfW (o.J.b): Merkblatt KfW-Studienkredit, [https://www.kfw.de/Download-Center/F%C3%B6rderprogramme-\(Inlandsf%C3%B6rderung\)/PDF-Dokumente/6000002590-Merkblatt-174-g%C3%BCltig-ab-01.01.2013.pdf](https://www.kfw.de/Download-Center/F%C3%B6rderprogramme-(Inlandsf%C3%B6rderung)/PDF-Dokumente/6000002590-Merkblatt-174-g%C3%BCltig-ab-01.01.2013.pdf) (Zugriff: 6. Sep. 2018).

- KHSB (2018a): ApaLe - Anpassungslehrgang. "Internationaler Brückenkurs Soziale Professionen". Katholische Hochschule für Sozialwissenschaften Berlin, <https://www.khsb-berlin.de/weiterbildung/weiterbildungs-studiengaenge/anpassungslehrgang-internationaler-brueckenkurs-soziale-professionen/> (Zugriff: 30. Aug. 2018).
- KHSB (2018b): Was ist das Ziel von ApaLe? Katholische Hochschule für Sozialwissenschaften Berlin, <https://www.khsb-berlin.de/weiterbildung/weiterbildungs-studiengaenge/anpassungslehrgang-internationaler-brueckenkurs-soziale-professionen/ziele/> (Zugriff: 3. Aug. 2018).
- KMK (Hrsg.) (o. J.a): Gutachten zur Vergleichbarkeit ausländischer Bildungsnachweise, <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/gutachten-zur-vergleichbarkeit-auslaendischer-bildungsabschluesse.html> (Zugriff: 10. Sep. 2018).
- KMK (o. J.b): Häufige Fragen zum Antrag auf Zeugnisbewertung. Fragen zu den Gebühren. Kulturministerkonferenz, <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/zeugnisbewertung-fuer-auslaendische-hochschulqualifikationen/faq-zeugnisbewertung.html> (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- KMK (Hrsg.) (o. J.c): Institutionen. Kulturministerkonferenz, http://anabin.kmk.org/no_cache/filter/institutionen.html (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- KMK (o. J.d): Voraussetzungen für die Bewertbarkeit Ihres Abschlusses. Kulturministerkonferenz, <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/zeugnisbewertung-fuer-auslaendische-hochschulqualifikationen/hinweise-zur-bewertbarkeit.html> (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- KMK (o. J.e): Zeugnisbewertung. Kulturministerkonferenz, <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/zeugnisbewertung-fuer-auslaendische-hochschulqualifikationen.html> (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- KMK (o. J.f): Zeugnisbewertung für ausländische Hochschulqualifikationen. Antrag und Gebühren. Kulturministerkonferenz, <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/zeugnisbewertung-fuer-auslaendische-hochschulqualifikationen/antrag-und-gebuehren.html> (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- KMK (Hrsg.) (2018): Anabin. Hochschulabschlüsse. Kulturministerkonferenz, http://anabin.kmk.org/no_cache/filter/hochschulabschluesse.html (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- Knuth, Matthias (2012): Berufliche Anerkennung und Erwerbsintegration von Eingewanderten. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Arbeit, 3), S. 127–151.
- Kohlenbach, Margarete (o.J.): Zu Anerkennung und guter ärztlicher Praxis verhelfen. Die Arbeit mit geflüchteten Medizinerinnen an der Charité International Academy in Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Konrad-Adenauer-Stiftung (2018): Begabtenförderung Stipendien & Förderprogramme. Wen suchen wir?, <http://www.kas.de/wf/de/71.14331/> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Körtek, Yasemin (2015): Rechtlicher Rahmen der Anerkennung. In: Ayan, Türkan (Hrsg.): Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag, S. 13–24.
- Kulturakademie Dresden (o. J.a): 47. Anpassungsqualifizierung, <http://www.kulturakademie-dresden.de/0000019b6a0b08502/0000019b6a0b23b14/0000009dba1363813.html> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Kulturakademie Dresden (o. J.b): zugewanderte Ärztinnen / Ärzte, <http://www.kulturakademie-dresden.de/0000019b6a0b08502/0000019b6a0b23b14/index.html> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2015): Gleichstellung. Wege ins Hamburger Schulwesen für Lehrkräfte mit ausländischen Lehramtsbefähigungen. Eignungsprüfung und Anpassungsqualifizierung, <http://li.hamburg.de/contentblob/4435736/22834c01faf60e3c31b2f191cb9a834e/data/download-broschuere-weltlehrer-weg-ins-hamburger-schulwesen.pdf> (Zugriff: 3. Aug. 2018).
- Landtag Baden-Württemberg (2017): Gesetz zur Änderung des Landeshochschulgebührengesetzes und anderer Gesetze. In: Gesetzblatt für Baden-Württemberg, https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Landeshochschulgesetz/Gesetzblatt-2017_245_Gesetz_zur_%C3%84nderung_des_Landeshochschulgeb%C3%BChrengesetzes_und_anderer_Gesetze.pdf (Zugriff: 3. Aug. 2018).
- Landtag Mecklenburg-Vorpommern (2018): Kleine Anfrage der Abgeordneten Henning Foerster und Simone Oldenburg, Fraktion DIE LINKE. Integration von Lehrkräften ausländischer Herkunft in Mecklenburg-Vorpommern. Antwort der Landesregierung. Drucksache 7/1533, <https://s3.kleine-anfragen.de/ka-prod/mv/7/1533.pdf> (Zugriff: 3. Aug. 2018).
- Leitgold, Daniel/Oesingmann, Katrin (2016): Institutionelle Grundlagen zum Asylrecht und zur Integration von Flüchtlingen in Deutschland. In: Ifo Schnelldienst 69 (1), S. 29–37.
- Liebau, Elisabeth (2010): Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion. Erklärung des spezifischen Integrationsmusters in den deutschen Arbeitsmarkt von Aussiedlern und jüdischen Kontingentflüchtlingen. Universität Mannheim, <https://d-nb.info/1011299887/34> (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- Liebau, Elisabeth/Romiti, Agnese (2014): Bildungsbiografien von Zuwanderern nach Deutschland. Migranten investieren in Sprache und Bildung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (IAB-Kurzbericht, 21.1), http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb2114_2.pdf (Zugriff: 25. Jul. 2018).
- Luschina, Nadja/Papenberg, Roxanne (2016): Beratung und Begleitung durch die Clearingstelle an der UDE. In: Hochholzer, Rupert (Hrsg.): Neue Chancen - mit ProSALAMANDER zum Deutschen Hochschulabschluss. Akademische Nachqualifizierung an den Universitäten Regensburg und Duisburg-Essen. Regensburg: edition vulpes, S. 135–140.

- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Meinhardt, Rolf (2006): Hochschule und hochqualifizierte MigrantInnen - bildungspolitische Konzepte zur Integration in den Arbeitsmarkt. Internationale Tagung 01./02. Dezember 2005 in Oldenburg. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 30).
- Morel, Nathalie/Palier, Bruno/Palme, Joakim (Hrsg.) (2012): Towards a social investment welfare state? Ideas, Policies and Challenges. Bristol: Policy Press.
- MWK (2013): Gutachten zur Einführung von Studiengebühren. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/studienfinanzierung/gebuehren-fuer-internationale-studierende-und-zweitstudium/gutachten-zur-einfuehrung-von-studiengebuehren> (Zugriff: 4. Jun. 2018).
- Niederhaus, Constanze/Schmidt, Eva (2016): Sprachliche Nachqualifizierung an der Universität Duisburg-Essen. In: Hochholzer, Rupert (Hrsg.): Neue Chancen - mit ProSALAMANDER zum Deutschen Hochschulabschluss. Akademische Nachqualifizierung an den Universitäten Regensburg und Duisburg-Essen. Regensburg: edition vulpes, S. 100–117.
- Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver/Weiß, Anja (Hrsg.) (2010): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver/Weiss, Anja (2014): Work in transition. Cultural capital and highly skilled migrants' passages into the labour market. Toronto: University of Toronto Press.
- Nowack, Christian (2016): Fachliche Nachqualifizierung an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. In: Hochholzer, Rupert (Hrsg.): Neue Chancen - mit ProSALAMANDER zum Deutschen Hochschulabschluss. Akademische Nachqualifizierung an den Universitäten Regensburg und Duisburg-Essen. Regensburg: edition vulpes, S. 73–76.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2013): Sozialpädagogische Nutzerforschung. In: Grasshoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–98.
- Ofner, Selma Ulrike (2013): Rekonstruktion als Kritik? Zur biographischen Analyse von gesellschaftlichen Barrieren für hochqualifizierte MigrantInnen. In: Paul Mecheril: Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Hg. v. Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens und Elisabeth Romaner. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–275.
- Otto Benecke Stiftung (o. J.a): Akademische Zuwanderer. hochform, <https://www.obs-ev.de/akademische-zuwanderer/hochform/> (Zugriff: 2. Aug. 2018).

- Otto Benecke Stiftung (Hrsg.) (o. J.b): Schlussbericht Ergebnissicherung der AQUA-Maßnahmen. Tätigkeiten und Aufgaben im Rahmen des Programms AQUA „Akademikerinnen und Akademiker qualifizieren sich für den Arbeitsmarkt“. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Pfundtner, Raimund (1995): Der schwierige Weg zum Arbeitsmarkt. Probleme der beruflichen Nachqualifizierung ausgesiedelter Akademiker. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften).
- Pichl, Maximilian (2017): Diskriminierung von Flüchtlingen und Geduldeten. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 449–463.
- Pietzuch, Anja (2015): Hochqualifizierte in Integrationskursen - eine fallstudienorientierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation. München: Iudicium.
- Professional School of Education (o. J.a): LEHRKRÄFTE PLUS an der Ruhr-Universität Bochum. Bewerbung, <http://www.pse.rub.de/LKplus/sites/bewerbung.php> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Professional School of Education (o. J.b): LEHRKRÄFTE PLUS an der Ruhr-Universität Bochum. Programminhalte, <http://www.pse.rub.de/LKplus/sites/programminhalte.php> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Professional School of Education (o. J.c): LEHRKRÄFTE PLUS an der Ruhr-Universität Bochum. Start, <http://www.pse.rub.de/LKplus/index.php> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Professional School of Education (o. J.d): LEHRKRÄFTE PLUS an der Ruhr-Universität Bochum. Über das Programm, <http://www.pse.rub.de/LKplus/sites/programm.php> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Rattei, Franziska (2014): Asylbewerber als Gasthörer. Universität Bremen. Hg. v. Deutschlandfunk, https://www.deutschlandfunk.de/universitaet-bremen-asylbewerber-als-gasthoerer.680.de.html?dram:article_id=291317 (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- RLS (o. J.): Studienstipendium. Rosa Luxemburg Stiftung, <https://www.rosalux.de/stiftung/studienwerk/studienstipendium/> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- RUB (o.J.): Universität ohne Grenzen. Stipendium der Evonik Stiftung. Ruhr-Universität Bochum, <http://www.ruhr-uni-bochum.de/uni-ohne-grenzen/stipendium.html> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Sare, Semira (2018): Rechtliche Rahmenbedingungen der neuen Einwanderungen. In: Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiesemann, Petra (Hrsg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und Sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–67.
- Sauer, Martina (2010): Was Migrant/innen mit Jobcentern erlebt haben: Fallstudien in Bedarfsgemeinschaften mit Migrationshintergrund. In: Knuth, Matthias (Hrsg.): Arbeitsmarktingegration und Integrationspolitik - zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder. Eine Untersuchung über SGB II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund. Baden-Baden: Nomos, S. 151-160.

- Schaarschuch, Andreas/Oelerich, Gertrud (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert sozialer Arbeit. München, Basel: E. Reinhardt, S. 9–25.
- Schammann, Hannes/Younso, Christin (2016): Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung: empirische Befunde und Handlungsempfehlungen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Scheumann, Inga (2007): Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer. Evaluierung des Oldenburger Kontaktstudiums. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, 29).
- Schroeder, Wolfgang (2014): Vorbeugende Sozialpolitik weiter entwickeln, Diskussionspapier des Landesbüros NRW der Friedrich-Ebert-Stiftung. Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn (Weiter denken ..., Ausgabe 1 | 2014), <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2028&token=44125d11013fa835e5b8680156f5fd9edbef48f3> (Zugriff: 31. Aug. 2018).
- SDW (2018a): Aktuelles. Stiftung der Deutschen Wirtschaft, <https://www.sdw.org/home> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- SDW (2018b): Bewerbung um ein Promotionsstipendium. Stiftung der Deutschen Wirtschaft, http://www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/skm/bewerben/Informationen_Bewerbung_Promotionsstipendium_2018.pdf (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- SDW (2018c): Bewerbung um ein Studienstipendium. Stiftung der Deutschen Wirtschaft, https://www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/skm/bewerben/Informationen_Bewerbung_Studienstipendium_2018.pdf (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- SDW (2018d): Studienförderung: Wer kann sich bewerben? Stand: März 2018. Stiftung der Deutschen Wirtschaft, https://www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/skm/bewerben_3/FAQ_Studienfoerderung_Was_kann_gefoerdert_werden_Wer_kann_sich_bewerben_2018.pdf (Zugriff: 13. Sep. 2018).
- Seibert, Holger/Wapler, Rüdiger (2014): Qualifikationsprofile und Arbeitsmarktchancen von Neuzuwanderern in Deutschland. In: Migration und Soziale Arbeit (1), S. 10–18.
- Shooman, Yasemin (2016): Antimuslimischer Rassismus – Ursachen und Erscheinungsformen. Hg. v. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA), https://www.vielfalt-mediathek.de/data/expertise_antimuslimischer_rassismus_ida.pdf (Zugriff: 7. Aug. 2018).
- Sommer, Ilka (2014): Ist das Anerkennungsgesetz ein Verkennungsgesetz? Der umkämpfte Wert ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung, https://www.boell.de/sites/default/files/e-paper_anerkennungsgesetz.pdf (Zugriff: 03. Mai 2018).

- Sommer, Ilka (2015): Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland. Bielefeld: transcript (Gesellschaft der Unterschiede, 30).
- Sommer, Joanna (2016): Vorstudie. In: Hochholzer, Rupert (Hrsg.): Neue Chancen - mit ProSALAMANDER zum Deutschen Hochschulabschluss. Akademische Nachqualifizierung an den Universitäten Regensburg und Duisburg-Essen. Regensburg: edition vulpes, S. 45–46.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017): Schlüsselverzeichnisse für die Studenten- und Prüfungsstatistik, Promovierendenstatistik. Stand: WS 2017/2018 und SS 2018, https://stla.sachsen.de/download/Erhebungsboegen/2B_HS_Stud_Schl.pdf (Zugriff: 26. Mrz. 2018).
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018): Bildungsstand der Bevölkerung. Ergebnisse des Mikrozensus 2016, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungsstandBevoelkerung5210002167014.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 28. Aug. 2018).
- Stiftung Studienfonds OWL (o. J.): Sozialstipendium, <http://www.studienfonds-owl.de/bewerbung/sozialstipendium/> (Zugriff: 6. Sep. 2018).
- Studienstiftung des deutschen Volkes (o. J.): Förderung für Studierende / Voraussetzungen, <https://www.studienstiftung.de/studienfoerderung/voraussetzungen/> (Zugriff: 9. Aug. 2018).
- Study in Germany, Rostock e.V. (o. J.a): Berufliche und umweltbewusste Bildung. Fachkurs und Sprachkurs B2 für Ingenieure und Techniker, <https://www.study-in-germany-info.de/kurse/projekte/ingenieure/> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Study in Germany, Rostock e.V. (o. J.b): Leitbild, <https://www.study-in-germany-info.de/%C3%BCber-uns/verein/leitbild/> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp.
- Thomsen, Sarah (2010): Mehr als „weak ties“ – Zur Entstehung und Bedeutung von sozialem Kapital bei hochqualifizierten BildungsausländerInnen. In: Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver/Weiß, Anja (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260–271.
- Universität Augsburg (2017a): Weiterqualifikation pädagogische Berufe. Konzept und Zielgruppe, https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/weiterqualifikation_paedagogik/konzept_zielgruppe/ (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Universität Augsburg (2017b): Weiterqualifikation pädagogische Berufe. Unsere Teilnehmenden in Zahlen, https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/weiterqualifikation_paedagogik/teilnehmende/ (Zugriff: 2. Aug. 2018).

- Universität Augsburg (2018): Weiterqualifikation pädagogische Berufe. Termine und Bewerbung, https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/weiterqualifikation_paedagogik/termine_bewerbung_SoSE/ (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Universität Bielefeld (o. J.a): Lehrkräfte Plus. Lehrkräfte Plus - Perspektiven für Lehrkräfte mit Fluchtgeschichte, <http://www.bised.uni-bielefeld.de/LKplus> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Universität Bielefeld (o. J.b): Teilnahmevoraussetzungen, <http://www.bised.uni-bielefeld.de/LKplus/teilnahmevoraussetzungen> (Zugriff: 2. Aug. 2018).
- Universität Hamburg (2013): Amtliche Bekanntmachung. Rahmenordnung für Ergänzungsstudien im Lehramt an der Universität Hamburg. Vom 10. Juli 2013, 12. Juni 2013, 4. September 2013, 4. September 2013. Hg. v. Präsident der Universität Hamburg, <https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienorganisation/ordnungen-satzungen/pruefungs-studienordnungen/lehramt/up-ro-u-ergaenzungsstudien-u-la-u-20130904-u-20130612-u-20130710.pdf> (Zugriff: 3. Aug. 2018).
- Weichselbaumer, Doris (2016): Discrimination against Female Migrants Wearing Headscarves. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (Discussion Paper No. 10217), <http://ftp.iza.org/dp10217.pdf> (Zugriff: 3. Aug. 2018).
- Weiß, Anja (2010): Die Erfahrung rechtlicher Exklusion. Hochqualifizierte MigrantInnen und das Ausländerrecht. In: Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver/Weiß, Anja (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–137.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2016): Empfehlungen zur Gewinnung, Integration und Qualifizierung internationaler Studierender. Dritter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Wissenschaftsrat. Kiel, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5437-16.pdf> (Zugriff: 6. Sep. 2018).

Über die Autor_innen

Alexandra Graevskaia

Alexandra Graevskaia (M.A. Soziologie), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) an der Universität Duisburg-Essen (UDE). Ihre Forschungsinteressen sind: postmigrantisches Gesellschaft, Diskursanalyse, Rassismus, Diversity-Management.



Prof. Dr. Ute Klammer

Ute Klammer, Projektleiterin des vorliegenden Forschungsprojekts, ist Geschäftsführende Direktorin des Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) und Professorin an der Universität Duisburg-Essen (UDE), Fakultät Gesellschaftswissenschaften. Von 2008 bis 2015 war sie Prorektorin der Universität Duisburg-Essen mit Zuständigkeit für Diversity Management und Internationales und initiierte in dieser Funktion an der UDE das Programm „ProSALAMANDER“ zur Nachqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen. Ute Klammers Forschungs- und Publikationsschwerpunkte umfassen Themen der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, der Europäischen und international vergleichenden Sozialpolitik- und der Gender-Forschung. Sie ist u.a. Mitglied des Sozialbeirats der Bundesregierung und war Vorsitzende der Sachverständigenkommission Gleichstellung der Bundesregierung.



Prof. Dr. Matthias Knuth

Matthias Knuth ist seit seinem altersbedingten Ausscheiden aus dem Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen im Juli 2016 diesem weiterhin als Research Fellow verbunden. Von 2007 bis 2011 leitete er im IAQ die Forschungsabteilung „Entwicklungstrends des Erwerbssystems“, von 2003 bis 2006 einen Forschungsschwerpunkt mit gleicher Bezeichnung im NRW-Landesinstitut Arbeit und Technik in Gelsenkirchen. Von 2011 bis 2017 war er Vorsitzender der Deutschen Vereinigung für Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF). Seine Forschungsschwerpunkte sind Mobilität auf dem Arbeitsmarkt, Arbeitsmarktpolitik, international vergleichende Sozialpolitik, Erwerbstätigkeit von Älteren und von Personen mit Migrationshintergrund.

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW)

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) wurde mit Unterstützung des für Wissenschaft zuständigen Ministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen im September 2014 als eigenständiger, gemeinnütziger Verein mit Sitz in Düsseldorf gegründet. Aufgabe und Ziel des FGW ist es, in Zeiten unübersichtlicher sozialer und ökonomischer Veränderungen neue interdisziplinäre Impulse zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung zu geben und politische Gestaltungsoptionen für die Gewährleistung sozialer Teilhabe in einer sozial integrierten Gesellschaft zu entwickeln. Durch die Organisation innovativer Dialogformate und die Förderung zukunftsorientierter Forschungsprojekte will das Forschungsinstitut die Vernetzung von Wissenschaft, Politik und zivilgesellschaftlichen Akteur_innen vorantreiben und den zielgruppengerechten Transfer neuer Forschungsergebnisse gewährleisten.

Weitere Informationen zum FGW finden Sie unter: www.fgw-nrw.de

Der Themenbereich „Vorbeugende Sozialpolitik“

Vorbeugende Sozialpolitik zielt darauf ab, die Entstehung und Verfestigung sozialer Problemlagen durch wirkungsorientierte Interventionen, den Aufbau von „Präventionsketten“ und eine bessere Verzahnung der Regelsysteme nach Möglichkeit bereits im Vorfeld zu verhindern, anstatt die daraus resultierenden Defizite nachträglich zu kompensieren. Zentrale Aufgabe des Themenbereichs „Vorbeugende Sozialpolitik“ des FGW ist es, das in den verschiedenen Handlungsfeldern vorhandene Handlungs- und Erfahrungswissen systematisch zu bündeln und aufzubereiten, die konkreten Spannungsfelder und Dilemmata zu analysieren, innerhalb derer sich vorbeugende Sozialpolitik bewegt, und die Ergebnisse dieser Arbeit in einen fruchtbaren Dialog zwischen Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft einzuspeisen. Durch die Förderung kleinerer und größerer Forschungsprojekte sowie durch geeignete Dialogformate will der Themenbereich dazu beitragen, für die verschiedenen beteiligten Akteure und Professionen eine gesicherte Wissensgrundlage und einen gemeinsamen Orientierungs- und Bezugsrahmen zu schaffen.

Weitere Informationen zum Profil und zu den aktuellen Aktivitäten des Themenbereichs finden Sie unter: www.fgw-nrw.de/sozialpolitik
